

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE – UNIVALE
MESTRADO EM GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO

Carla Fófano

O DIREITO À EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA CANDIDATOS SURDOS NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: as fronteiras entre as multiterritorialidades da surdez e o uso das tecnologias assistivas.

Governador Valadares

2017

CARLA FÓFANO

O DIREITO À EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA CANDIDATOS SURDOS NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: as fronteiras entre as multiterritorialidades da surdez e o uso das tecnologias assistivas.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE, como requisito para a obtenção do título de mestre em Gestão Integrada do Território.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliana M. Marcolino.

Governador Valadares

2017

F 654

FÓFANO, Carla

O direito à educação universitária para candidatos surdos no exame nacional do ensino médio: as fronteiras entre as multiterritorialidades da surdez e o uso das tecnologias assistivas./Carla Fófano. UNIVALE: Mestrado em Gestão Integrada do Território, 2017.

99 f.: 30 cm.

Dissertação Mestrado em Gestão Integrada do Território. UNIVALE – Universidade do Vale do Rio Doce, 2017.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliana M. Marcolino.

1 Educação Superior - ENEM. 2 Deficiência Auditiva – LIBRAS. 3 Tecnologias Assistivas. I. . Título II. Prof^ª. Dr^ª. Eliana M. Marcolino.

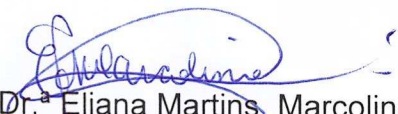
CDD371.912

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE
Núcleo de Estudos Históricos e Territoriais – NEHT/Univale
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território

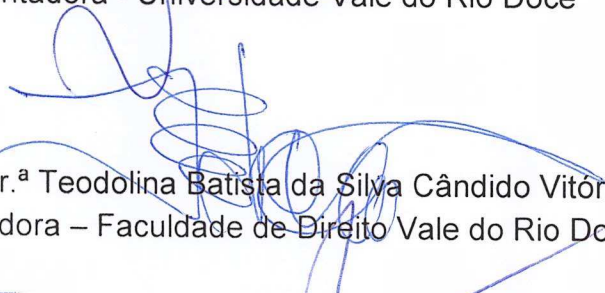
CARLA FÓFANO

“O DIREITO À EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA CANDIDATOS SURDOS NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: as fronteiras entre as multiterritorialidades da surdez e o uso das tecnologias assistivas.”

Dissertação aprovada em 09 de junho de 2017, pela banca examinadora com a seguinte composição:



Prof.^a Dr.^a Eliana Martins Marcolino
Orientadora - Universidade Vale do Rio Doce



Prof.^a Dr.^a Teodolina Batista da Silva Cândido Vitorio
Examinadora – Faculdade de Direito Vale do Rio Doce



Prof. Dr. Rosangelo Rodrigues de Miranda
Examinador – Universidade Vale do Rio Doce

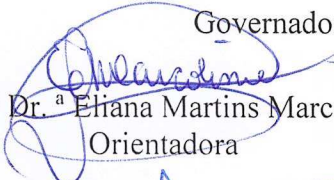
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território - GIT
**ATA DA BANCA EXAMINADORA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
CARLA FÓFANO**

Matrícula Nº 75.134

Aos nove dias do mês de junho de dois mil e dezessete (09/06/2017), às 10h (dez horas), na sala 13 do Bloco PVA da Universidade Vale do Rio Doce, reuniu-se a Comissão Examinadora da Dissertação de Mestrado intitulada “O DIREITO À EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA CANDIDATOS SURDOS NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: as fronteiras entre as multiterritorialidades da surdez e o uso das tecnologias assistivas” – Linha de Pesquisa: Território, Sociedade e Saúde, elaborada pela aluna Carla Fófano. A comissão julgadora foi composta pelas professoras Doutoras Eliana Martins Marcolino (orientadora) – UNIVALE e Teodolina Batista da Silva Cândido Vitória – FADIVALE, e o professor Doutor Rosangelo Rodrigues de Miranda – UNIVALE. Abrindo a sessão, a presidente da Comissão, Prof^ª. Dr^ª. Eliana Marcolino, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulares do Trabalho Final, passou a palavra a mestrande Carla Fófano para apresentação de sua Dissertação. Logo após a arguição dos examinadores, a Comissão se reuniu, sem a presença da mestrande e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Concluída a reunião, os membros da Comissão Examinadora consideraram a Dissertação: Aprovada. E deve seguir as recomendações propostas pela banca, as quais seguem descritas: readequar a linguagem tornando o texto mais claro, buscando fazer a comunicação entre o que se classifica como “povo surdo e povo ouvinte” de tal forma que eles se comuniquem. Redigir um subitem no capítulo dois sobre cultura surda e cultura ouvinte compartilhamento de territórios.

Em seguida o resultado foi comunicado publicamente a candidata pelo presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o Presidente encerrou a reunião e lavrou-se a presente Ata que será assinada por todos os membros da comissão Examinadora.

Governador Valadares, 09 de junho de 2017.


Prof.^a Dr.^a Eliana Martins Marcolino
Orientadora


Prof.^a Dr.^a Teodolina Batista da Silva Cândido Vitória
Examinadora


Prof. Dr. Rosangelo Rodrigues de Miranda
Examinador

Aos meus filhos Bernardo e Maria Eduarda,
fontes inesgotáveis de inspiração e força,
dedico-lhes minhas palavras, sorrisos, lágrimas
e vivências. Vocês são e sempre serão
motivações de minhas territorialidades e meu
melhor território de amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus,
pela espiritualidade amiga que ilumina os meus “territórios vividos”,
pelas pessoas¹ que alicerçam a multiplicidade da minha alma,
pelos mestres do saber ²que potencializaram o desfecho final desta trajetória,
pelas territorialidades³ que sustentam o meu existir,
pelos parceiros⁴ que auxiliaram-me a compreender e a compartilhar,
pelos surdos que inspiraram-me a quebrar paradigmas!

¹ Meus filhos, meus pais, minha irmã.

² Professores Doutores Rosângelo Rodrigues de Miranda e Teodolina Batista da Silva Cândido Vitório.

³ Meus amigos, minhas amigas.

⁴ Todas as pessoas do meu contexto de estudo e trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal verificar os possíveis entraves do candidato surdo durante a realização da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), quando da tentativa de ingresso à educação superior. E, em desdobramentos específicos conhecer as multiterritorialidades das pessoas surdas e como tais interferem nesse acesso educacional; identificando, por conseguinte como as normativas do MEC estabelecem a realização do ENEM, descrevendo, então, as adaptações para candidatos com deficiência auditiva e/ou surdez. É preciso reconhecer a multiterritorialidade da pessoa surda dentro de suas especificidades de forma equânime. Para este estudo qualitativo de revisão bibliográfica, adotou-se como o critério de inclusão pessoa com surdez, de ambos os sexos e que tenham concluído o ensino médio, submetendo-se ao Exame Nacional. Conseqüentemente o critério de exclusão não levou em consideração o gênero, somente as deficiências (física, motora, acuidades visuais, psíquicas, etc.), bem como pessoas que não tenham completado o ensino médio. A coleta de dados teve como marco temporal o ano de 1998, porque é o ano de criação do ENEM e naquela época o objetivo era apenas avaliar o desempenho do estudante ao final da Educação Básica. Contudo, a partir de 2009, o ENEM passou a ser utilizado também como ferramenta de seleção para Educação Superior. Desse modo, a coleta de dados foi realizada estudando livros, documentos e textos de lei. De igual forma, primou-se pelas obras da literatura surda, cujos autores mais referendados foram: Skliar, (1999, 2006 e 2016); Strobel (2008, 2009), Quadros (2004, 2006 e 2008), Novaes (2010); Perlin (2006), Sá (1997, 2002); Sasaki (2006) e Stumpf (2010). Já a base de dados de documentos eletrônicos baseou-se em plataformas academicamente reconhecidas, tais como SciELO, Google Acadêmico, Portal de periódicos CAPES, Publicações Portal CNPq, possuindo o mesmo marco temporal de análise de conteúdo, qual seja, a partir de 1998 pelas razões já expostas. O estudo fez-se importante ao contribuir para as discussões socioantropológicas da surdez, porquanto as relações sociais dos surdos dizem respeito ao meio em que vivem, destacando-se, o que é ser surdo e os seus direitos. Como resultado identificou-se que um dos entraves que o surdo enfrenta na trajetória estudantil não é a ausência de leis, mas sim, a efetividade destas, posto que a inclusão da pessoa surda no mercado de trabalho ainda é deficitária. Conclui-se que a educação é um caminho cheio de oportunidades e, desta feita, o ENEM, além de ser a ferramenta para avaliação da qualidade do Ensino Médio do país, é também o meio de acesso ao ensino superior brasileiro, com vistas a uma posterior inclusão ao mercado de trabalho. O novo patamar de direitos e garantias descortina-se com o uso das Tecnologias Assistivas no ENEM 2017, pois os candidatos surdos, em caráter experimental, poderão ter acesso a vídeo com as questões do ENEM traduzidas em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), consoante Edital nº 13 de 07 de abril de 2017 publicado no DOU nº 69, sessão 3, p. 4. Por conseguinte, tal normativa possibilita a inclusão do saber humano nas diferentes perspectivas de interdisciplinaridade. Afinal a universidade, em sua academia, é um múltiplo território de formação, pesquisa e profissionalização que deve estar envolvida na construção da ordem social, democrática e igualitária – *linguisticamente falando*.

Palavras-chave: Território. Libras. Cultura-identidade surda. ENEM. Tecnologias Assistivas.

ABSTRACT

This research has the main objective to verify the possible obstacles of the deaf candidate during the National High School Examination (ENEM) test, when trying to enter higher education. And, in specific unfolding to know the multiterritorialities of deaf people and as such interfere in this educational access; Thus identifying how the regulations of the MEC establish the ENEM, and then describe the adaptations for candidates with hearing loss and / or deafness. It is necessary to recognize the multiterritoriality of the deaf person within their specificities in an equanimous way. For this qualitative study of bibliographical revision, the criterion of inclusion was included person with deafness, of both sexes and that they had finished high school, being submitted to the National Exam. Consequently, the exclusion criterion did not take into account gender, only the deficiencies (physical, motor, visual acuities, psychic, etc.) as well as people who did not complete high school. Data collection was based on the year 1998, because it is the year of creation of the ENEM and at that time the objective was only to evaluate the performance of the student at the end of Basic Education. However, as of 2009, the ENEM was also used as a selection tool for Higher Education. Thus, data collection was performed by studying books, documents and texts of law. In the same way, it was distinguished by the works of the deaf literature, whose authors more referendados were: Skliar, (1999, 2006 e 2016); Strobel (2008, 2009), Quadros (2004, 2006 e 2008), Novaes (2010); Perlin (2006), Sá (1997, 2002); Sassaki (2006) e Stumpf (2010). On the other hand, the database of electronic documents was based on academically recognized platforms, such as SciELO, Google Scholar, CAPES Journal Portal, CNPq Portal Publications, having the same timeframe for content analysis, that is, from 1998 onwards. Reasons already set out. The study was important in contributing to the socio-anthropological discussions of deafness, since the social relations of the deaf are related to the environment in which they live, highlighting what it is to be deaf and their rights. As a result, it has been identified that one of the barriers that the deaf faces in the student trajectory is not the absence of laws, but the effectiveness of these laws, since the inclusion of deaf people in the labor market is still deficient. It is concluded that education is a path full of opportunities and, as such, the ENEM, besides being the tool to evaluate the quality of the country's secondary education, is also the means of access to Brazilian higher education, with a view to Subsequent inclusion in the labor market. The new level of rights and guarantees is revealed by the use of Assistive Technologies in ENEM 2017, as deaf candidates, on an experimental basis, may have access to video with ENEM issues translated in Brazilian Sign Language (LIBRAS), as appropriate Edital n° 13 of April 07, 2017 published in the DOU n° 69, session 3, p. 4. Consequently, such legislation makes it possible to include human knowledge in the different perspectives of interdisciplinarity. After all, the university in its academy is a multiple territory of formation, research and professionalization that must be involved in the construction of social, democratic and egalitarian order - linguistically speaking.

Keywords: Territory. Pounds. Culture-deaf identity. ENEM. Assistive Technologies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CF/88	Constituição Federal – 1988
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DA	Deficiente Auditivo
dB	Decibéis
DOU	Diário Oficial da União
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ELS	Escrita em Língua de Sinais
eMAG	Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESUV	Escola de Ensino Superior de Viçosa
FADIVALE	Faculdade de Direito do Vale do Rio Doce
FEBRAPILS	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GV	Governador Valadares
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Surdos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
L1	Língua Um ou Primeira Língua

L2	Língua Dois ou Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MS	Ministério da Saúde
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Prótese Auditiva
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações para o Desenvolvimento
PROLIBRAS	Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SISUTEC	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
SW	SignWriting
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIVALE	Universidade Vale do Rio Doce
TA	Tecnologia Assistiva
TDD	Telephone Device for Deaf
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TS	Telefones de Surdos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. DESCORTINANDO O TERRITÓRIO E BARREIRAS EDUCATIVAS AOS SURDOS	19
2.1 O percurso metodológico	20
2.2 Um olhar para a história da educação dos surdos	23
2.3 Libras: a Língua revelada pelas mãos	26
2.4 Conceitos de deficiência – paradigmas da inclusão	30
2.5 As contribuições de Pierre Bourdieu	39
3. AS MULTITERRITORIALIDADES DOS CANDIDATOS SURDOS	44
3.1 Identidade surda	44
3.1.1 Cultura surda e cultura ouvinte	48
3.2 Os graus de surdez e suas classificações	52
3.3 Ações Afirmativas para inclusão	53
3.4 Acessibilidade para candidatos surdos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas tecnologias assistivas	54
3.5 O tradutor-intérprete de Libras como recurso de acessibilidade do surdo nos múltiplos territórios do ENEM	62
4. TERRITÓRIOS NORMATIVOS DA INCLUSÃO	66
4.1 Território Normado e território da Norma	66
4.2 Língua e a questão do Poder na dimensão da surdez	67
4.3 A educação de surdos e os marcos legais	72
4.4 O direito do candidato surdo à assistência diferenciada durante a prova do ENEM como garantia da futura e devida inclusão ao mercado de trabalho	77
4.5 Tecnologias Assistivas em Libras no ENEM	82
5. CONSIDERAÇÕES	86
REFERÊNCIAS	88

1. INTRODUÇÃO

“(...) o próprio conceito de sociedade implica, de qualquer modo, sua espacialização ou, num sentido mais restrito, sua territorialização. Sociedade e espaço social são dimensões gêmeas. Não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, territorial”.

Rogério Haesbaert (2011, p. 20)

Este estudo tem como arcabouço teórico as abordagens cultura e identidade surda dos geógrafos Rogério Haesbaert da Costa e Marcelo Lopes de Souza e sob o olhar das relações de Poder de Claude Raffestin; nos vieses filosófico e sociológico Pierre Félix Bourdieu, do psicólogo Lev Semenovitch Vygotsky e do educador Carlos Bernardo Skliar, entre outros, por entender que não há como dissociar Língua e cultura, pois trata-se de um território simbólico no qual as relações sociais são mediatizadas por construções de poder e identidade; um campo de forças em que o diferente, ao longo da história, foi rechaçado.

Ora, a necessidade de reconhecer a Libras é uma questão de construção das relações contemporâneas, sendo primordial que a sociedade por suas ações afirmativas reterritorialize os agentes como sujeitos de direitos e deveres em suas relações sociais.

Percebe-se, dentro da multiterritorialidade simbólica, um certo território material quando observa-se o território do poder estatal nas normativas sobre a educação, a regulação e aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁵ (base teórica de poder tão proclamada por Raffestin), contudo, esta pesquisa canalizar-se-á na linha imaterial.

Afinal, no presente estudo, o que se pretende é verificar as manifestações no tempo e no espaço: os candidatos surdos durante a realização da prova do Exame Nacional do Ensino Médio, o recorte territorial a ser selecionado deve coadunar-se à perspectiva haesbaertiana, na qual o território é “enfocado numa perspectiva gráfica, intrinsecamente integradora, sempre em processo, a territorialidade como domínio (político-econômico) e apropriação (simbólico-cultural) do território pelos grupos humanos.⁶ Em tal território (político e econômico –

⁵ ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio, que foi criado em 1998 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Portaria nº 438, para testar o nível de aprendizado dos alunos que concluíram o ensino médio no Brasil, objetivando assim, criar uma referência nacional para os egressos do ensino médio e fornecer subsídios às modalidades de acesso à educação superior, constituindo assim em uma ferramenta que permitia perceber se as diretrizes do ensino médio estavam sendo cumpridas, se os alunos estavam adquirindo habilidades e competências propostas por este ciclo escolar e criar possibilidade de contribuição para melhoria da qualidade escolar.

⁶ Na dobra da capa voltada para o interior do livro O Mito da desterritorialização, o próprio Rogério Haesbaert teceu os seguintes comentários: “(...) Conceito derivado de espaço, o conceito maior, o território é produto da apropriação de um dado segmento do espaço por um dado grupo social, nele estabelecendo-se relações políticas

pessoal e coletivo) o domínio passa por reconhecer a multiterritorialidade da surdez. Isto para os surdos é o que os permitem domínio (político e econômico, pessoal e coletivo) e apropriação (caráter simbólico-cultural) dos grupos humanos em que vivem, o que somente dar-se-á pela Libras.

Investigar esse campo do conhecimento social humano é propor um exercício de reflexão crítica acerca dos surdos e da surdez sob a ótica da demanda educacional relacionada à inclusão dos surdos no ENEM. Em contrapartida, no viés socioantropológico, tem-se as questões identitárias e culturais dos surdos, que precisam ser atentamente consideradas, assim como as socioeconômicas e políticas.

Para tratar do tema, foram selecionados alguns autores que discutiram tais questões sob a ótica: territorial, identitária, cultural, social, e educacional relacionadas ao universo linguístico dos surdos e seus pressupostos teóricos.

Então, para que se responda à motivação neste estudo é preciso investigar, primeiramente, que o entendimento acerca da surdez vem se modificando ao longo do tempo.

“No Brasil Colonial os aleijados, enfeitados, mancos, surdos-mudos, coxos, cegos, zambros (pernas tortas), corcundas, dementes, abobalhados, lunáticos, alienados, insanos eram, todos eles, miseráveis que dependiam da caridade. Eles eram uma sina do castigo merecido, por faltas cometidas pelos familiares. As mães tinham o recurso de abandonar o filho, colocando-o na *roda dos expostos*. Até o século XIX, as deficiências eram enquadradas nos termos das Ordenações Filipinas, conforme o Livro 4, título 103 – “Dos Curadores que se dão aos Pródigos e Mentecaptos”. Nela encontramos os desassisados, pródigos, sandeus, mentecaptos, furiosos e desmemoriados. O primeiro código brasileiro (Criminal), de 1830, resumiu todas as categorias numa única: loucos de todo gênero”.⁷

A universidade não pode mais emoldurá-los em um único paradigma, seja o da normalidade, seja o da deficiência. A universidade precisa enxergar os surdos como sujeitos de direitos pertencentes a um grupo cultural em permanente construção e desconstrução de conceitos, comportamentos, identidades, ideais, cultura, etc.

A desconsideração do surdo como um sujeito culturalmente diferenciado e possuidor de identidades em transição é um demonstrativo do modelo pré-existente, eivado de preconceito.

de controle ou relações afetivas, identitárias, de pertencimento. O mundo moderno é recoberto por inúmeros territórios, justapostos ou parcial, ou totalmente recobertos entre si, contínuos ou descontínuos, permanentes ou temporários. Esta pluralidade de territórios aponta para a sua força como componente essencial para a vida social”.

⁷ ENES, Eliene N. S.; BICALHO, Maria Gabriela P. Territorialidades da Educação Especial. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015. Prefácio de ESPINDOLA, Haruf Salmen. Doutor em História Econômica pela Universidade de São Paulo (2000). Atualmente é professor titular da Universidade Vale do Rio Doce - Univale. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3672227458843276>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

E, como tal pré-concepção não possibilita a constituição das múltiplas identidades e culturas que o povo surdo possui.

Tal pesquisa tem como objetivo principal verificar os possíveis entraves do candidato surdo durante a realização da prova do ENEM, quando da tentativa de ingresso à educação superior. E, em desdobramentos específicos conhecer as multiterritorialidades das pessoas surdas e como tais interferem no acesso à educação superior; identificar como as normativas do MEC estabelecem a realização do ENEM e descrever as adaptações para candidatos com deficiência auditiva e/ou surdez. É preciso reconhecer a multiterritorialidade da pessoa surda dentro de suas especificidades de forma equânime.

Nesse passo, o reconhecimento da pluralidade, interlegalidade e campo de forças das relações sociais foi reforçado pelas simultaneidades temporais possibilitadas por tecnologias da informação e comunicação, que afetaram os processos e práticas sociais, o significado, percepções e experiências subjetivas.

A territorialidade unidimensional do Estado dá lugar a multiplicidades, ou seja, a multiterritorialidades em que se expressam os múltiplos territórios, o vivido territorial e a relação entre humanos e não-humanos. Ora, torna-se importante discutir a ideia de educação inclusiva na concepção de Educação Especial, posto que, a educação superior de surdos e a aprendizagem destes alunos constituem um vasto campo de perquirição.

O conceito de Educação Inclusiva, bem como os pressupostos da sua influência sobre a política de Educação Especial no Brasil apresentam contribuições significativas para a investigação das relações entre tecnologia assistiva e Educação Especial. Nesta medida, torna-se premente, verificar a experiência do candidato surdo na prova do ENEM e investigar se tal experiência é marcada por situações de dificuldades.

Neste sentido, buscam-se evidenciar as discussões socioantropológicas da surdez, porquanto, as relações sociais dos surdos dizem respeito ao meio em que vivem, destacando o que é ser surdo e os seus direitos.

Parte-se da formulação do problema que ancora na leitura e na compreensão da prova do ENEM, já que a língua oficial das pessoas surdas é a Libras e não a Língua Portuguesa e os candidatos surdos precisam de auxílio na compreensão e interpretação do contexto da prova.

Em suas considerações Raffestin (1993, p. 37) aplica: “A língua resulta do trabalho humano, é um produto que se troca e que é, em consequência, objeto de relações”.

E nesta ótica Raffestin é inserido na pesquisa como sustentação de relações do poder que ocorrem durante o Exame Nacional do Ensino Médio. Afinal se o ENEM é uma prova

voltada para o candidato ouvinte, tal direcionamento demarca o (P)oder no viés Território Normado. Neste diapasão relacionam-se as hipóteses de que o ENEM não atende à necessidade do candidato surdo porque não reconhece a Língua de Sinais como instrumento de comunicação.

Há a necessidade de tecnologias assistivas em Libras para que os surdos a utilizem no processo do ENEM, já que a Língua de Sinais, em si, não é uma tecnologia assistiva, pois ela é um instrumento de comunicação.

Afinal, tal campo está cercado de possíveis interpretações, tanto nas questões filosóficas, éticas, educacionais e sociais, como também reafirmam-se no contexto relacional da universidade, permeado de ideologias distintas, embora dentro de um sistema com diretrizes básicas que influenciam as interações que ali se estabelecem.

Atualmente, a investigação do tema educação universitária aos candidatos surdos lança luz sobre questões como acessibilidade e igualdade de oportunidades, com a finalidade de analisar as posições identitárias do candidato surdo em sua inclusão ao contexto acadêmico pelo acesso ao ENEM.

Nesse contexto, fazem-se presentes os dispositivos legais em favor da garantia de todos à educação, seguindo-se o processo de construção de um sistema educacional inclusivo.

O atendimento às necessidades educativas⁸ aos alunos surdos está imbricado ao novo contexto social, que decorre das novas políticas públicas. Mas a realidade nacional ainda se expressa de maneira limitadora frente às novas tecnologias assistivas nos cursos universitários.

Logo, as fronteiras se dão em razão do não reconhecimento da Libras, e as tecnologias assistivas porque, se pensadas a partir do uso da Libras pelos candidatos surdos, tornam-se instrumentos de inclusão social. Segundo Silva e Vizim (2003, p.13-14) como direitos sociais e política educacional, tem-se que:

“(...) implementação de políticas públicas na área da Educação tem, como critério científico e político, a efetivação de três condições educacionais: 1) a democratização do acesso e da permanência dos alunos (...), traduzida em números, tendo como referência o atendimento de *todos (as)*, uma vez que esta variável traduz de forma objetiva, a efetivação do direito social à Educação; 2) a qualidade de ensino adotada pelo sistema educacional como uma variável da permanência, pois se o ensino e a escola forem considerados pelo aluno “(des) qualificados”, ele ali não permanece. É importante considerar, no entanto, que a categoria ‘qualidade’ traduz um histórico-social, não havendo, científica e pedagogicamente, uma ‘qualidade’ em si, ou seja, não existe uma ‘escola de qualidade’ independentemente do contexto

⁸ “Necessidades educacionais especiais”, assim como, “portador de necessidades especiais” é um termo muito amplo e não dizem respeito somente aos surdos. Isto posto, a terminologia mais acertada é “necessidades educativas”. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/acessibilidade/files/2009/07/Educacao-Inclusiva.pdf>>. Acesso em: 16 de abr. 2017.

social e histórico em que está inserida; 3) gestão democrática da educação (...). É esta variável que dá a mais socialmente justa condição de avaliação da qualidade do acesso e da permanência das crianças, jovens e adultos nas escolas. E, sem dúvida, é ela também que nos divide, hoje, em grupos de concepções político-educacionais distintas”.

Registre-se que a educação especial no Brasil constitui um conteúdo de ações e intenções que somam-se à política social e pública em consonância com a construção da cidadania, pois em um Estado Democrático de Direito, garantir o acesso igualitário e indiscriminado à culturalização é, a tradução e afirmação dessa política pública.

Todavia, há de se asseverar que para uma pessoa com surdez, ao buscar sua capacitação em nível superior é algo importante e merecedor de valorização, não só como dispositivo normativo constitucional, mas como eficácia de direitos que fazem valer o princípio da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, CF/88)⁹, proporcionando ao candidato surdo o direito de, ao ingressar no ensino superior, fazê-lo por meio de uma educação com qualidade e equidade, ou seja, o que se dá com o reconhecimento e valorização da sua língua natural, a Língua Brasileira de Sinais, por intermédio de tecnologias assistivas.

No artigo “Território e Multiterritorialidade: um debate” (2007, p. 19), o geógrafo brasileiro Rogério Haesbaert formulou:

“A multiterritorialidade, como já enfatizamos anteriormente (HAESBAERT, 2004a), aparece como uma alternativa conceitual dentro de um processo denominado por muitos como ‘desterritorialização’. Muito mais do que perdendo ou destruindo nossos territórios, ou melhor, nossos processos de territorialização (para enfatizar a ação, a dinâmica), estamos na maior parte das vezes vivenciando a intensificação e complexificação de um processo de (re) territorialização muito mais múltiplo, “multiterritorial”.

Neste sentido completou, às páginas 38, que os processos de multiterritorialização precisam ser conhecidos especialmente pelo potencial de perspectivas políticas inovadoras que eles implicam.

“Esta flexibilidade territorial do mundo dito ‘pós-moderno’, embora não seja uma marca universalmente difundida (longe disso), permite que alguns grupos, em geral os mais privilegiados, usufruam de uma multiplicidade inédita de territórios, seja no sentido da sua sobreposição num mesmo local, seja da sua conexão em rede por vários pontos do mundo”.

Para melhor ilustrar o conceito de território, às páginas 42, o autor Haesbaert confeccionou:

⁹ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ou Constituição de 1988, é a atual Carta Magna do Brasil. Ela é sétima constituição do país e a sexta de sua república, bem como a última a consolidar a transição de um regime autoritário (Ditadura Militar, 1964-85) para um democrático (Nova República, 1985-atualmente). É considerada um dos textos mais completos em termos de garantias individuais, o que lhe rendeu o apelido de "*Constituição Cidadã*". Disponível em: <http://istoe.com.br/161883_A+CONSTITUICAO+CIDADA/>. Acesso em: 28 fev. 2017.

“O território, como espaço dominado e/ou apropriado, manifesta hoje um sentido multi-escalar e multi-dimensional que só pode ser devidamente apreendido dentro de uma concepção de multiplicidade, tanto no sentido da convivência de ‘múltiplos’ (tipos) de território, quanto da construção efetiva da multiterritorialidade. (...) – em síntese um debate complexo em prol da perspectiva maior de construção de uma outra sociedade, ao mesmo tempo mais universalmente igualitária e mais multiculturalmente reconhecidora das diferenças humanas”.

Outra perspectiva, apresentada por Haesbaert, na obra “Território, Cultura e Des-territorialização” (2001, p. 120) é aquela que busca entender o território a partir das relações de poder, em um entrelaçamento concomitante do poder simbólico e do poder político. Nesta concepção:

"O território envolve sempre, ao mesmo tempo (...), uma dimensão simbólica, cultural, por meio de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais, como forma de controle simbólico sobre o espaço onde vivem (sendo também, portanto, uma forma de apropriação), e uma dimensão mais concreta, de caráter político-disciplinar: a apropriação e ordenação do espaço como forma de domínio e disciplinarização dos indivíduos”.

Nesse território simbólico o conhecimento possibilita a construção transformadora do ser humano, independentemente de sua diversidade ou de sua deficiência. E, para tanto, conclama-se os ensinamentos de Vygotsky - “Obras Completas – Tomo Cinco – Fundamentos de Defectologia” (1989) para buscar uma resposta na perspectiva socioconstrutivista, a qual acredita que a transformação do indivíduo processar-se-á não por uma questão biológica, tampouco por ações isoladas, mas sim pela dinâmica social característica de cada modelo histórico, por intermédio das relações “inter e intrapessoais” recíprocas.

Logo, a internalização do conhecimento socialmente construído passa a ser mediada pela linguagem, a qual modifica as relações entre as pessoas, uma vez que para Vygotsky, a linguagem é signo por excelência e como tal, entrecruza identidade social e história individual. Afinal, a comunicação é um processo dinâmico, em que as interações constituem espaço privilegiado, no qual produz-se o conhecimento.

Vygotsky em “Pensamento e Linguagem” (2005) identifica a importância do contato social no desenvolvimento linguístico do surdo, porquanto a linguagem só se desenvolve a partir da interação, e nela é permitido ao sujeito estabelecer-se como ser histórico e social. E ao construir o conhecimento, o faz por interações que tornam-se únicas, não se repetindo da mesma forma, pela dinâmica das relações interpessoais.

Neste contexto, Haesbaert (1997, p. 41) retoma a identificação:

“(…) o território deve ser visto na perspectiva não apenas de um *domínio* ou controle politicamente estruturado, mas também de apropriação que incorpora uma dimensão simbólica, identitária e, porque não dizer, dependendo do grupo ou classe social a que estivermos nos referindo”.

E tal perspectiva territorial coaduna-se com o desafio à inclusão dos indivíduos com necessidades educativas no Brasil. Neste grupo, enquadram-se os sujeitos surdos que usam a capacidade da Língua Brasileira de Sinais – Libras - e a habilidade de adaptá-la para resolver a disputa de poder entre a relação Língua Portuguesa (oral-auditiva) *versus* Libras (espaço-visual). Na obra organizada por Ronice Müller de Quadros para o MEC – (2004, p.09) em “O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, diferencia-se:

“Modalidades das línguas - oral-auditiva, visual-espacial, gráfica-visual - As línguas apresentam diferentes modalidades. Uma língua falada é oral-auditiva, ou seja, utiliza a audição e a articulação através do aparelho vocal para compreender e produzir os sons que formam as palavras dessas línguas. Uma língua sinalizada é visual-espacial, ou seja, utiliza a visão e o espaço para compreender e produzir os sinais que formam as palavras nessas línguas. Tanto uma língua falada, como uma língua sinalizada, podem ter representações numa modalidade gráfica-visual, ou seja, podem ter uma representação escrita”.¹⁰

Portanto, com todos estes aspectos, faz-se necessário entender que discutir sobre a educação dos surdos e como ela vem existindo aponta para a realidade das suas necessidades, as quais, por muito tempo foram negligenciadas. Tais negligências, colocaram-lhes à margem das questões sociais, culturais e educacionais.

E, desta feita, os surdos muitas vezes não são vistos pela sociedade, por suas potencialidades, mas pelas limitações impostas por sua condição. E o ENEM, neste sentido, como instrumento de promoção e garantia a todos que dele desejem participar, deve disponibilizar mecanismos que atendam adequadamente as necessidades e especificidades das pessoas marcadas pela ausência total ou parcial da audição, pois assim, o propósito

¹⁰ No caso da surdez trata-se do *SignWriting* que é uma escrita de sinais academicamente incipiente, na modalidade gráfica visual. “*SignWriting*” – é um sistema de escrita para escrever Línguas de Sinais. *SignWriting* expressa os movimentos, as formas das mãos, as marcas não-manuais e os pontos de articulação. Até então, a única forma de registro das Línguas de Sinais era o registro em vídeo cassetes, registro que continua sendo uma forma valiosa para a comunidade surda. Ronice Müller de Quadros escreve que “*SignWriting* foi criado pela Valerie Sutton em 1974. Valerie criou um sistema para escrever danças e despertou a curiosidade dos pesquisadores da Língua de Sinais dinamarquesa que estavam procurando uma forma de escrever os sinais. (...) Conforme os registros feitos pela Valerie Sutton na homepage do SignWriting <http://www.signwriting.org>, em 1974, a Universidade de Copenhagen solicitou à Sutton que registrasse os sinais gravados em vídeo cassette. (...) Através do computador, o SignWriting começou a se tornar muito mais popular nos Estados Unidos. Hoje em dia, o sistema de escrita de sinais não tem mais a mesma forma que o sistema criado em 1974”. Para Ronice Müller de Quadros: “Atualmente, estamos discutindo a produção escrita padronizada. ‘Padronizada’ no sentido de escrever o mesmo sinal usando os mesmos ‘grafemas’ em: A History of SignWriting written in Brazilian Portuguese”. Disponível em: <<http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

aristotélico de “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida de sua desigualdade” intenciona o reparo histórico social ao povo surdo.

Nessa seara, apresenta-se como problema de pesquisa a indagação: quais as fronteiras encontradas pelo candidato surdo no momento da realização da prova do ENEM? E, como hipóteses as conjecturas de que o ENEM não atende à necessidade do candidato surdo porque não reconhece a Língua de sinais como instrumento de comunicação. De igual forma, acredita-se que sem a utilização de tecnologias assistivas em Libras ocorre a exclusão do candidato surdo no processo seletivo do ENEM.

Seguindo tal linha de raciocínio como objetivo geral pretende-se verificar os entraves do candidato com surdez durante a realização da prova do ENEM, quando da tentativa de ingresso à educação superior. E especificamente: conhecer as multiterritorialidades das pessoas surdas e como tais interferem no acesso à educação superior; identificar como as normativas do MEC estabelecem a realização do ENEM; descrever as adaptações para candidatos com deficiência auditiva e/ou surdez.

Ora, esta pesquisa justifica-se porque discutir a ideia de educação inclusiva na concepção de educação especial é, de certo modo, buscar explicar não só as origens e os pressupostos do conceito de educação inclusiva, bem como os pressupostos da sua influência sobre a política de educação especial no Brasil, mas também apresentar contribuições significativas para a caracterização das relações entre tecnologia e educação especial.

Os surdos não entendem a estrutura da Língua Portuguesa, em razão de sua estrutura oral e auditiva. Esses precisam, então, de interpretação do conteúdo de toda a prova do ENEM seja feita em Libras, cuja modalidade é espaço-visual.

A leitura da Língua Portuguesa pelo surdo é diferente daqueles que possuem uma audição “considerada perfeita”. Os surdos profundos, numa abordagem clínica, e que se percebem como surdos, em uma perspectiva identitária, precisam entender o contexto da frase em sua Língua natural, isto é, a Libras. Razão pela qual é imprescindível um atendimento diferenciado no ENEM com serviços de profissionais especializados e de recursos de acessibilidade linguística.

A experiência do candidato surdo na prova do ENEM é marcada por inúmeras situações de dificuldade. A principal delas é na leitura e na compreensão da prova, algo prioritário para o bom desempenho de qualquer candidato.

Devido ao fato de o formato da prova ser impressa, e na Língua Portuguesa, retira-se a possibilidade do surdo de compreensão do que está sendo solicitado na questão. Eis que o Português é para o surdo a segunda língua, como se fosse uma língua estrangeira, da qual

necessita da tradução constante do Português para Libras, pois a Libras é a língua que estrutura e organiza o seu pensamento.

Frise-se que no ENEM, o tradutor-intérprete de Libras, então, não se limitará a traduzir as comunicações orais da equipe aplicadora do certame. O mesmo deverá auxiliar na compreensão dos textos escritos, pois, desta forma os participantes com surdez não estarão isentos da dinâmica da leitura da prova, mas, com o auxílio do tradutor-intérprete que não atuará na tradução integral do exame, poderá auxiliar, dentro do limite ético, no fornecimento de sinônimos ou sinais que auxiliem o candidato a reconhecer a palavra escrita, expressões idiomáticas, orações e principalmente o contexto.

Esta pesquisa, então, construir-se-á no campo interdisciplinar dos Estudos Sociais e Humanos, identificando o direito à educação superior pública, com base nas contribuições dos estudos territoriais culturais e identitários através dos referenciais teóricos de Rogério Haesbaert em diálogo com Marcelo Lopes de Souza.

Na visão de Haesbaert (2011, p. 270), confecciona-se:

“(...) o território é conseqüentemente, a espacialidade na qual ele é construído, como *sempre* um ‘híbrido’ entre materialidade e imaterialidade, funcionalidade e expressividade, pelo simples fato de que estas dimensões são inseparáveis e que os processos de territorialização e desterritorialização só podem se dar através de uma perspectiva permanentemente conjugada entre elas”.

2. DESCORTINANDO O TERRITÓRIO E BARREIRAS EDUCATIVAS AOS SURDOS

Este capítulo constrói as tratativas cognitivas, sociais e simbólicas transmutadas em barreiras educativas que o candidato surdo possivelmente enfrenta durante a realização da prova do ENEM.

2.1 Percurso Metodológico

O presente estudo é do tipo descritivo e valeu-se da análise de conteúdo dos documentos que regulamentam o ENEM, bem como de pesquisas bibliográficas. Deste modo, nesta pesquisa utilizou-se os procedimentos metodológicos de análise documental e bibliográfica, fazendo com que se privilegiasse a abordagem qualitativa, concentrando a

investigação nos significados e derivadas da realização da prova do ENEM por um candidato surdo.

O delineamento deste trabalho foi descritivo qualitativo, desdobrando-se em uma leitura investigatória das fronteiras entre as multiterritorialidades da surdez e o uso das tecnologias assistivas em Libras durante a realização da prova do ENEM.

O estudo foi realizado por meio de levantamento de materiais bibliográficos e normativas legais relacionados à surdez e à prova do ENEM, seguidos de levantamento de conteúdos dessas tratativas, proporcionando um conjunto de informações que permitiram a utilização dos dados divulgados num considerável número de publicações, que não ultrapassaram o universo de 150 (cento e cinquenta) obras.

A pesquisa seguiu a seguinte organização: iniciou-se com o estado da arte das obras mais referenciadas sobre o assunto surdez: Carlos Skliar, Karin Lílian Strobel, Ronice Müller de Quadros, Edmarcius Carvalho Novaes, Gladis Perlin, Nídia Regina Vieira de Sá, Romeu K. Sasaki, Marianne Rossi Stumpf. Após, passou-se ao levantamento das normativas referentes às pessoas com deficiência, desconsiderando leis e decretos que não tratavam especificamente de surdos. Por último buscou-se como marco temporal obras e leis a partir da criação do ENEM (1998).

Na sequência do estudo elencaram-se quem eram os sujeitos surdos, suas especificidades, limitações e a comunidade surda, complementando-se pelos olhares interdisciplinares do sociólogo Pierre Bourdieu e das investigações cognitivas de Lev Semenovitch Vygotsky. Em recorte final conjugou-se as tratativas às abordagens territoriais destes múltiplos sujeitos ao território da prova do ENEM através dos geógrafos Rogério Haesbaert, Claude Raffestin e Marcelo Lopes de Souza.

Destaca-se que existiram tentativas de se realizar levantamentos de alunos surdos em instituições pública e privada, ambas localizadas em Governador Valadares. Consultou-se através do e-mail institucional da UFJF/GV,¹¹ e, pessoalmente na UNIVALE, algum aluno surdo que ingressara pelo ENEM em uma das instituições de ensino superior. Todavia, nas respectivas universidades não foram encontrados alunos surdos que tivessem efetivado a matrícula após a realização da prova do ENEM.

Desta feita, restou a esta pesquisa valer-se das análises de documentos oficiais (Leis, Decretos, Resoluções, Instruções Normativas e Portarias), bem como as obras reconhecidas na área da pesquisa de sujeitos surdos, permitindo, assim, a elaboração de uma revisão

¹¹ Correspondências eletrônicas elencadas na última parte deste trabalho – Anexo.

bibliográfica fomentando uma melhor compreensão das ações políticas-educacionais aos surdos durante o ENEM.

Tipo de abordagem - qualitativa

Como tratou de uma pesquisa de cunho exploratório fez-se o uso de investigação bibliográfica, documental e legal porque a pesquisa exploratória propicia uma familiaridade com o assunto, ainda pouco conhecido. Desse modo, as fontes bibliográficas relacionadas com a temática sobre a surdez, acima citadas, definiram o referencial teórico, para auxiliar na compreensão de como desenvolveu-se a política pública na educação brasileira, o ensino médio e a avaliação deste através das diretrizes que permeiam o ENEM.

Universo e amostragem

Nesta pesquisa qualitativa o universo tratou de livros, documentos e textos de lei que não chegaram a perfazer o universo de 150 (cento e cinquenta) fontes secundárias, conforme comprovam as Referências Bibliográficas.

Assim, como o universo foi inferior a 150 fontes não há a necessidade de cálculo amostral. Todavia, como critério de seleção das fontes secundárias adotou-se uma amostragem teórica selecionada a partir do critério de obras que envolviam a temática surdez e a comunidade surda, privilegiando-se o levantamento a partir do ano de 1998 (ano de criação do ENEM).

Critério de inclusão e exclusão

Ao adotar a revisão bibliográfica, elaborou-se a compilação crítica e retrospectiva de várias publicações estabelecendo, pois, um referencial teórico para dar suporte ao desenvolvimento da pesquisa e conseqüentemente do tema.

O critério de inclusão primou-se, na pesquisa documental, pela análise de leis, decretos e outros documentos oficiais que faziam referências aos direitos dos surdos, e em especial à educação e ao documento da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Já a pesquisa bibliográfica, no critério inclusivo, baseou-se no levantamento das obras a partir das referências relativas a estudos sobre os conceitos da surdez, da cultura surda, da identidade surda, da comunidade surda, e das legislações vigentes voltadas aos direitos

humanos e aos direitos educacionais da pessoa surda, privilegiando-se as obras a partir de 1998, ano de instituição do ENEM.

Deste modo, como o critério de inclusão foi ser pessoa com surdez, de ambos os sexos e pessoa que tenha concluído o ensino médio, submetendo-se ao Exame Nacional do Ensino Médio. Consequentemente o critério de exclusão não se levou em consideração o gênero, somente as deficiências (física, motora, acuidades visuais, psíquicas, etc.) e pessoas que não tenham completado o ensino médio.

Aspectos éticos da pesquisa

Por tratar-se de Revisão Bibliográfica, com base nas construções de material teórico, não há necessidade de comitê de ética, uma vez que os dados analisados são secundários, não tendo que lidar com universo/cálculo amostral.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos (GIL, 1991), a pesquisa bibliográfica propõe que quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet.

“A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações. A soma do material coletado, aproveitável e adequado variará de acordo com a habilidade do investigador, de sua experiência e capacidade em descobrir indícios ou subsídios importantes para o seu trabalho” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.158).

Desta feita, há de asseverar que a pesquisa bibliográfica não é somente repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado tema, mas sim, propiciar um novo enfoque ou abordagem, com conclusões inovadoras.

Coleta de dados

A coleta de dados tem como marco temporal o ano de 1998, porque é o ano de criação do ENEM e naquela época o objetivo era apenas avaliar o desempenho do estudante ao final da Educação Básica. Contudo, a partir de 2009, o ENEM passou a ser utilizado também como ferramenta de seleção para Educação Superior. Desse modo, a coleta de dados foi realizada estudando livros, documentos e textos de lei.

Assim, todas as obras da literatura surda, compreendendo livros editados no Brasil e pesquisa da escrita em Língua de Sinais-ELS (SignWriting-SW), foram, principalmente, as obras de Skliar, (1999, 2006 e 2016); Strobel (2008, 2009), Quadros (2004, 2006 e 2008), Novaes (2010); Perlin (2006), Sá (1997, 2002); Sasaki (2006) e Stumpf (2010).

Nesse passo a base de dados de documentos eletrônicos coletados foram realizados através de plataformas academicamente reconhecidas, tais como SciELO, Google Acadêmico, Portal de periódicos CAPES, Publicações Portal CNPq e têm o mesmo marco temporal de análise de conteúdo, qual seja, a partir de 1998 pelas razões já expostas.

Todavia, as normativas legais não seguem o marco temporal (1998) porque as que foram utilizadas nesta pesquisa demarcam a evolução histórico-jurídica da educação básica, universitária e inclusiva aos surdos.

Análise dos dados

A análise dos dados bibliográficos foi feita por leitura sobre a temática surdez e textos de lei, com seus respectivos fichamentos.

2.2 Um olhar para a história da educação dos surdos

Em que pese a existência de registros históricos desde a Antiguidade denotando possíveis interesses pelos sinais, estes não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos e considerados mímicas gestuais.

Os surdos durante os diversos períodos da história foram colocados à margem do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, sendo considerados como incapazes e desapropriados de seus direitos e da possibilidade de escolhas.

“Não é fácil lidar com tantos séculos de preconceitos e de recusa ao outro, porque o outro é diferente. O desejo de exclusão ainda é a norma que vigora na sociedade, mesmo quando calada. O preconceito continua imperando nos meios sociais, especialmente na base da pirâmide. (...) A educação inclusiva é uma exigência legal, porém precisa se tornar uma norma social estabelecida na base da sociedade. Daí o maior desafio da inclusão é superar as resistências de professores, colegas e pais”.¹²

¹² *Ibid.*, Prefácio ESPINDOLA, Haruf Salmen. ENES, Eliene N. S.; BICALHO, Maria Gabriela P. **Territorialidades da Educação Especial**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2015.

No Brasil, segundo a obra de Skliar (2016, p. 38-39), tem-se como primeiro registro de apoio ofertado a um surdo o episódio do professor francês Ernest Huet (1822-1882), ex-diretor de um instituto educacional voltado para surdos na França, trazido por solicitação de D. Pedro II, em 1855, ficando aos cuidados do Reitor do Imperial Colégio Pedro II, para fundar a primeira escola para surdos, o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos¹³ foi fundado em 1857 e atualmente é o Instituto Nacional de Surdos (INES).

“Segundo publicação do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), o professor francês Ernest Huet – surdo congênito, ex-aluno do INJS de Paris – chegou ao Brasil, em 1855, com a intenção de fundar uma casa de abrigo e ensino para os surdos. Huet obteve apoio do Reitor do Imperial Colégio Pedro II e conseguiu, para o funcionamento provisório do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (atual INES), uma sala no centro do Rio de Janeiro. O programa de disciplinas, criado em 1856, incluía língua portuguesa, aritmética, geografia, história do Brasil, escrituração mercantil, linguagem articulada, leitura sobre os lábios e doutrina cristã. Nesse programa já se delineava a preocupação com o ensino especial, observando-se uma proposta oralista implícita nas disciplinas de linguagem articulada e leitura sobre os lábios. Em 1911, o regulamento interno determinou que o método oral puro fosse adotado no ensino de todas as disciplinas. Estando as formas de educar em consonância com a razão de cada época, servindo diversos propósitos – religiosos, nacionalistas, econômicos, científicos – podemos sintetizar esse movimento como uma aproximação colonizadora dos ouvintes”.

Os surdos brasileiros de várias regiões do país se encaminhavam para o Instituto de Surdos-Mudos e eram ensinados por meio da linguagem escrita e dos sinais, fazendo com que estes voltassem a suas cidades natais, divulgando a língua aprendida.

Tem-se como marco pelos historiadores da educação de surdos que, o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, foi a primeira escola pública para surdos, fundada por Abade de l’Epée no final do século XVIII. Daí é possível compreender que a língua francesa de sinais mesclou-se com a língua utilizada por surdos brasileiros resultando na Libras. Tal nomenclatura adveio em 1993 em uma assembleia convocada pela FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. (GUARINELLO, 2007; PEREIRA et. al., 2011).

Na contemporaneidade, os surdos já não vivem mais enclausurados em escolas especiais¹⁴, a par da sociedade, pois têm o direito à inclusão social. Nas instituições de ensino

¹³ Surdo-mudo era o termo utilizado na época para se referir às pessoas surdas. Essa designação persiste no senso comum. A comunidade surda vem procurando alterar essa designação: eles querem ser chamados de surdos. Mudo é quem não pode falar: a surdez não interfere nos órgãos da fala. Para os surdos, a forma natural de se comunicarem é por meio do uso da Língua de Sinais, a partir dela, os surdos se comunicam, interagem, expressão seus sentimentos, suas opiniões. Disponível em <www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1894>. Acesso em 16 abr. 2017.

¹⁴ O Decreto nº 5. 626/2005 cuida de escola bilíngue no bojo do no art. 22, ao descrever: Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

superior, por exemplo, o interesse pelo povo surdo fez crescer a incidência de pesquisa em áreas como: sociologia, linguística, psicologia, direito, entre outros, em consonância às disputas de poder do segmento surdo organizado, que resulta em políticas públicas que, ao longo do tempo, promove passos para a inclusão social desses.

É necessário ver a educação de surdos sendo caracterizada não só como educação bilíngue, mas também enquanto uma educação multicultural. Esta não é uma mera decisão de natureza técnica, é uma decisão politicamente construída e sociolinguisticamente justificada. E nessa interface assemelha-se à integração de estudos interdisciplinares, nos quais os estudos territoriais são o melhor exemplo.

A partir daí, constrói-se o fortalecimento do território da cultura surda que toma forma como processo em movimento tornando este, fundamentalmente, produto de apropriação de identidade social sobre o espaço. Logo, uma educação bilíngue-multicultural não envolve somente o uso de duas línguas, mas também, significa privilegiar o território dos surdos, como eixo central identidade e a cultura.

Desse modo, o território segundo Haesbaert (2004, p. 95-96) “(...) desdobra-se ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais ‘concreta’ e ‘funcional’ à apropriação mais subjetiva e/ou cultural-simbólica”.

O próprio Haesbaert em seu livro *O Mito da desterritorialização*, (2011, p. 339-340), complementa:

“(…) as relações de domínio e apropriação do espaço, ou seja, nossas mediações espaciais do poder, poder em sentido amplo, que se estende mais concreto ao mais simbólico (...) não há indivíduo ou grupo social sem território, quer dizer, sem relação de dominação e/ou apropriação do espaço, seja ela de caráter predominantemente material ou simbólico, o homem sendo também um *homo geographicus* (Sack, 1996), ou seja, um “homem territorial”, cada momento da História e cada contexto geográfico revelam sua própria forma de desterritorialização, quer dizer, sua própria relação de domínio e/ou apropriação do espaço, privilegiando assim determinadas dimensões do poder”.

Na obra “Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva, organizada por David Rodrigues (2006, p. 167), reconhece-se:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

“Cada vez mais a luta pelos Direitos Humanos se fortalece a fim de acabar com as práticas discriminatórias na busca por um mundo mais democrático, em que haja igualdade de direitos. Para este tipo de sociedade que tanto se almeja, emerge assim a necessidade da prática ‘inclusiva’. Conforme mencionado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 61), é necessário reconhecer que: inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo de educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. (...). Há na educação inclusiva a introdução de outro olhar. Uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a educação”.

Para Quadros e Karnopp (2004), no Brasil, os estudos dos sinais iniciaram-se na década de 80, na tentativa de “desmistificação” das concepções inadequadas sobre essas línguas visuoespaciais.

2.3 Libras: a língua revelada pelas mãos

A Libras baseia-se nos sinais que são compostos por parâmetros de configuração das mãos, pontos de articulação, movimento, orientação, expressão facial e corporal, bem como um léxico e recursos que possibilitam a criação de novos sinais (Quadros, 2008). As Línguas sinalizadas enriquecem os múltiplos territórios com movimentos e contornos no espaço de sinalização. A Libras foi oficializada como a segunda língua brasileira, após a publicação da Lei n.º 10.436/2002.

Na obra: “O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” – MEC (2004, p. 07-08), classifica:

“Língua - É um sistema de signos compartilhado por uma comunidade linguística comum. A fala ou os sinais são expressões de diferentes línguas. A língua é um fato social, ou seja, um sistema coletivo de uma determinada comunidade linguística. A língua é a expressão linguística que é tecida em meio a trocas sociais, culturais e políticas. As línguas naturais apresentam propriedades específicas da espécie humana: são recursivas (a partir de um número reduzido de regras, produz-se um número infinito de frases possíveis), são criativas (ou seja, independentes de estímulo), dispõem de uma multiplicidade de funções (função argumentativa, função poética, função conotativa, função informativa, função persuasiva, função emotiva, etc.) e apresentam dupla articulação (as unidades são decomponíveis e apresentam forma e significado)”.

É necessário enfatizar que as Línguas sinalizadas por se materializarem em múltiplos territórios vividos, desvelam-se na assertiva de que não há uma única identidade surda, pois a identidade é construída por diferentes atores sociais com territorialidades e subjetividades diferentes.

De igual forma, a obra da organizadora Ronice Müller de Quadros para o MEC (2004, p. 08), conceitua:

“Linguagem - É utilizada num sentido mais abstrato do que língua, ou seja, refere-se ao conhecimento interno dos falantes-ouvintes de uma língua. Também pode ser entendida num sentido mais amplo, ou seja, incluindo qualquer tipo de manifestação de intenção comunicativa, como por exemplo, a linguagem animal e todas as formas que o próprio ser humano utiliza para comunicar e expressar ideias e sentimentos além da expressão linguística (expressões corporais, mímica, gestos, etc.);

Línguas de sinais - São línguas que são utilizadas pelas comunidades surdas. As línguas de sinais apresentam as propriedades específicas das línguas naturais, sendo, portanto, reconhecidas enquanto línguas pela Linguística. As línguas de sinais são visuais-espaciais captando as experiências visuais das pessoas surdas;

Língua brasileira de sinais - A língua brasileira de sinais é a língua utilizada pelas comunidades surdas brasileiras;

Linguística -É a ciência da linguagem humana;

LIBRAS - É uma das siglas para referir a língua brasileira de sinais: Língua Brasileira de Sinais. Esta sigla é difundida pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS;

LSB - É outra sigla para referir-se à língua brasileira de sinais: Língua de Sinais Brasileira. Esta sigla segue os padrões internacionais de denominação das línguas de sinais”.

Torna-se premente, então, enfatizar à luz da escrita de Quadros na obra “Educação de surdos: A aquisição da linguagem” (2008, p. 27) que:

“Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito”.

De modo similar a autora acrescenta importância à Língua de Sinais ao relacionar, às p. 46-47 da obra supracitada:

“Em primeiro lugar, as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço. A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintáticos especialmente diferentes dos utilizados nas línguas orais. As línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes dos sistemas das línguas orais, desmistificando a concepção ‘e’. São línguas naturais que se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda. As pessoas surdas de uma determinada região encontram-se e comunicam-se através de uma língua de sinais de forma análoga a qualquer outro grupo sócio-cultural que utiliza uma língua falada. Outro aspecto fundamental (...) é o fato de as línguas de sinais serem línguas naturais. Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são

sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral mas o canal espaço-visual como modalidade linguística”.

Ora, os estudos científicos na área da linguística determinaram que a Língua de Sinais cumpre todas as funções de uma língua natural. Todavia, Skliar (2016, p. 24) indica que persiste a ideia de sua desvalorização, porquanto a Língua de Sinais é vista como “mescla de pantomima e de sinas icônicos, ou como língua universal transparente, derivada da gestualidade espontânea dos ouvintes ou dos surdos, e, um obstáculo para a aprendizagem”.

Há que se colocar que as relações espaciais nas Línguas de Sinais são complexas. Na Libras as relações gramaticais são marcadas através de manipulações dos sinais nos espaços e as sentenças comunicativas ocorrem dentro de um espaço definido, perante o corpo, entre o topo da cabeça até os quadris. Desta feita, a pausa da comunicação indica o final de uma sentença na Libras.

Quadros (2008, p. 84), ainda indica:

“A LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada, conseqüentemente deve ser sua primeira língua. A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda”.

Nesse passo, ao comparar Libras à Língua Portuguesa verificam-se algumas diferenças. Reforça-se que muitas dessas diferenças baseiam-se no fato de que uma utiliza-se do canal visual-espacial (Libras), já a outra (Língua Portuguesa) vale-se do canal oral-auditivo.

Ao se observar as diferenças entre as produções na Língua Portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais percebem-se uma série de diferenças. A Língua de Sinais faz parte da experiência vivida da comunidade surda, ela, como artefato cultural, também é submetida à significação social. Ou seja, são sistemas de linguagem ricos e independentes.

Na obra “O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” – Quadros-MEC (2004, p. 84), seleciona algumas delas:

- “(1) A língua de sinais é visual-espacial e a língua portuguesa é oral-auditiva.
- (2) A língua de sinais é baseada nas experiências visuais das comunidades surdas mediante as interações culturais surdas, enquanto a língua portuguesa constitui-se baseada nos sons.
- (3) A língua de sinais apresenta uma sintaxe espacial incluindo os chamados classificadores. A língua portuguesa usa uma sintaxe linear utilizando a descrição para captar o uso de classificadores.
- (4) A língua de sinais utiliza a estrutura tópico-comentário, enquanto a língua portuguesa evita este tipo de construção.

- (5) A língua de sinais utiliza a estrutura de foco através de repetições sistemáticas. Este processo não é comum na língua portuguesa.
- (6) A língua de sinais utiliza as referências anafóricas através de pontos estabelecidos no espaço que exclui ambigüidades que são possíveis na língua portuguesa.
- (7) A língua de sinais não tem marcação de gênero, enquanto que na língua portuguesa o gênero é marcado a ponto de ser redundante.
- (8) A língua de sinais atribui um valor gramatical às expressões faciais. Esse fator não é considerado como relevante na língua portuguesa, apesar de poder ser substituído pela prosódia.
- (9) Coisas que são ditas na língua de sinais não são ditas usando o mesmo tipo de construção gramatical na língua portuguesa. Assim, tem vezes que uma grande frase é necessária para dizer poucas palavras em uma ou outra língua.
- (10) A escrita da Língua de sinais não é alfabética”.

A linguagem constituiu-se um signo inicialmente social, internalizada pelo sujeito para se tornar, posteriormente, a fala interior ou o pensamento. Sem adquirir estes pelo contato social, não promoverá a significação, tampouco o desenvolvimento social, cognitivo e emocional. Segundo Vygotsky na obra “A formação social da mente” (1994, p. 30):

“(...) a atividade humana dá-se, prioritariamente, por relações mediadas seja por instrumento, seja por signo. Enquanto instrumento é um elo intermediário entre o homem e o ambiente que leva a uma modificação deste, o signo possuiu uma ação reversa, ou seja, age sobre o indivíduo”.

A linguagem é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois é por meio da sua aquisição que os processos mentais são modificados, além de ser fator primordial para a interação social, ao fazer a mediação indivíduo e o mundo (VYGOTSKY, 2005). A linguagem, produzida nas relações com o ambiente, organiza o comportamento e, para Vygotsky, o curso do desenvolvimento intelectual atinge seu ponto mais importante quando ocorre a convergência entre a fala e a atividade. Assim, para Vygotsky (2005, p. 150-151) é no significado da palavra que se estabelece o elo entre o pensamento e a linguagem:

“O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. Daí não decorre, entretanto, que o significado pertença formalmente a duas esferas diferentes da vida psíquica. O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento”.

Na perspectiva teórica de Mercado (1999, p. 55-56), tem-se qualificado:

“A posição vygotskiana percebe o movimento alicerçado sobre o plano das interações. O sujeito não é só passivo nem apenas ativo, é interativo. Dessa forma, o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto, através da ação socialmente mediada entre ambos. A autonomia do sujeito e a regulação constroem-se sobre interações; o processo mental em formação pode ser concluído através da ajuda oferecida ao sujeito na realização de uma tarefa. Assim, o poder regular, mediar outras ações é formado pela internalização de capacidades originadas na relação do sujeito com o outro. É nesse sentido que está a vinculação entre o caráter social e o individual das ações”.

Nesta perspectiva teórica as diferenças na Libras interligam-se aos estudos territoriais na medida em que a comunidade surda e sua Língua, são um exemplo da capacidade dos seres humanos desenvolverem meios próprios do processo de socialização que os capacitam a territorializarem-se, desterritorializarem-se e reterritorializarem-se às suas possibilidades (Haesbaert, 2011).

Enfim, os surdos ao organizarem e estruturarem os seus pensamentos, corporificam a possibilidade de organizar suas ideias pelas mãos. Estas são a voz dos surdos, que os oportunizam a pensar, sonhar e expressar.

2.4 Conceitos de deficiência – paradigmas da inclusão

“Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Assim sendo, inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais¹⁵ buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania” (RODRIGUES, 2006, p.167).

A educação especial vivencia um processo de inclusão. É preciso salientar que a concepção de educação especial enquanto inserção e integração estão defasadas e em desuso, porque estes termos foram descartados pelo novo paradigma educacional, no qual o ensino recebe estudantes que compreendem toda a diversidade de pessoas existentes em nossa sociedade, incluindo os surdos.

Os vocábulos “integração” e “inclusão”, apesar de terem significados semelhantes, expressam posicionamento teórico divergentes, assim como diferentes situações de “inserções”.

A integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial. Nesse

¹⁵ O termo “necessidades especiais” encontra-se em desuso, tendo sido substituído por “pessoas com deficiência”.

aspecto trata de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais de forma diferenciada.

Em contrapartida a inclusão é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma sistemática e completa, ou seja, todos os alunos devem frequentar as salas de aula no ensino regular.

A inclusão pressupõe dois princípios essenciais, sendo o primeiro aquele que se ocupa da remoção dos entraves impeditivos de aprendizagens e o segundo, contribui para práticas educativas adequadas às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos. A inclusão social, segundo Paiva *et al* (2013) engloba a aceitação das diferenças individuais e a valorização de cada pessoa na convivência dentro da diversidade humana.

Portanto, a inclusão implica uma quebra de paradigma na perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas a todos os demais, para o sucesso do ensino-aprendizagem.

Em Kuhn (2001) verificou-se que a ciência não é o acúmulo gradual de conhecimentos, é, pois a complexa relação entre teorias, dados e paradigmas.

Na obra de Mercado (1999, p. 51), o autor escreve:

“(...) a concepção de paradigma de Kuhn (2001, p. 218-219), que identifica um paradigma como sendo uma estrutura que envolve vários conhecimentos e que gera novas teorias que gravitam em torno de questões, levando ao processo de construção do conhecimento. O autor afirma que a ciência, ao longo do tempo ‘estrutura um conjunto de preceitos, noções e processos que caracterizam os procedimentos dominantes em uma comunidade científica (...), em um aspecto particular da ciência durante um período de tempo, que é revolucionado quando um ou vários pesquisadores demonstram as anomalias de uma ciência normal e põem em crise o universo de certezas, obrigando a comunidade toda a repensar os fatos e teorias explicativas’. Na *concepção do autor*, ‘um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”.

Ora, os paradigmas são quebrados na ocorrência das políticas públicas de educação inclusiva às pessoas surdas e na conjugação de esforços para disponibilização de novas Tecnologias da Informação e Comunicação, especialmente em Libras.

A palavra inclusão remete a uma definição mais ampla, indicando uma inserção total e incondicional. A sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiências e, com isso, torna-se mais atenta às necessidades de todos.

Incluir é trazer para dentro do sistema social os grupos de “excluídos” e ao trazê-los, qualifica-os, valorizando a individualidade de pessoas com deficiência, não disfarçando as possíveis limitações destas.

E tal pensamento coaduna-se com a assertiva de Silva e Vizim (2003, p. 83-84):

“Sem dúvida, os *outsiders* da educação especial que constituíram um grupo privilegiado para justificar o discurso e as ações de caridade, transformaram-se em uma ‘questão social’. A composição de serviços nesta área expõe a vinculação como a área de atenção da assistência social e não precisamente como uma área de atenção da política educacional, isto podendo ser comprovado pela sua forma de organização, pelo modo de tratar seus usuários, ou pela parcela social e econômica da população a que se destina”.

Assim, partindo da premissa de que todos são diferentes não há que se falar em “os especiais”, “os normais”, “os excepcionais”. O que existe são pessoas com deficiências. Também igualmente defasado é o termo *portador de necessidades especiais* sendo mais adequado o termo pessoa com deficiência. Neste sentido, Novaes¹⁶ (2010, p. 36) ensina:

“*Portador de necessidades especiais* dá o sentido que a pessoa está portando sua deficiência, assim como porta consigo, por exemplo, objetos pessoais, os quais a pessoa pode deixar de carregar quando bem desejar. Além disto, a terminologia *necessidades especiais* é uma classificação genérica, que independe da existência de deficiências. Todo ser humano possui *necessidades especiais*, que podem ser interpretadas com vários cunhos: econômicos, sociais, sentimentais, etc.”.

Nesse escopo, as pessoas com deficiência foram rotuladas como “pessoas portadoras de deficiência”, enfatizando-lhes as diferenças e limitações e nunca o contrário, ou seja, as qualidades que possuem.

Para Nídia Regina Limeira de Sá (2002, p. 49): “A distinção entre surdos e ouvintes envolve mais que uma questão de audiologia, é uma questão de significado: os conflitos e diferenças que surgem referem-se a *formas de ser*”. Neste contexto a autora reafirma:

“Não utilizo a expressão ‘*deficiente auditivo*’ numa tentativa de re-situar o conceito de surdez, visto que esta expressão é a utilizada, com preferência, no contexto médico-clínico, enquanto que o termo ‘*surdo*’ está mais afeito ao marco sócio-cultural da surdez. Enfatizo a *diferença*, e não a *deficiência*, porque ‘cremos que é nela que se baseia a essência psicossocial da surdez: ele (o surdo) não é diferente unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes”.

Em que pese a diferença e incompletude do ser humano, registre-se que a peculiaridade humana reside, justamente, no fato dos seres não serem homogêneos, completos e ilimitados.

¹⁶ Mestre pelo Programa Interdisciplinar em Gestão Integrada do Território (UNIVALE/2016). Tem especializações em Docência para o Ensino Superior (IMES); Educação e Inclusão - Linha de Formação: Libras. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1839934028603060>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

Os surdos formam um grupo social diferente, porém não diversos. Segundo Skliar (2016, p.13) a noção de *diversidade* “cria um falso consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença”.

Diferença, então, para Skliar (2016, p.13) não é um mero espaço retórico e sim baseia-se em representações e significações que resultam práticas e atitudes sociais. A surdez é portanto, uma diferença, visto que “a surdez é uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos”.

Logo, a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, que é um processo social discursivo. Neste aspecto, como as pessoas são únicas e singulares, qualquer um tem ao menos uma necessidade especial de algo e, valer-se da “deficiência” inclusive em termos terminológicos, apontando as pessoas com deficiência como portadoras é trazer uma descaracterização/despersonalização de suas identidades.

Assim, a “deficiência” é uma condição vivenciada entre a limitação física (sensorial, mental, comportamental) e os obstáculos que a vida em sociedade impõe e/ou impede e/ou dificulta.

Logo, a deficiência auditiva e/ou surdez atinge aqueles que, em qualquer fase da vida, adquire limitações em suas atividades sociais. Nesse passo, Novaes (2010, p. 37-38) descreve:

“Assim, pode-se definir deficiência como ‘uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social’. Esta é a definição dada pela Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, a Convenção de Guatemala, promulgada em nosso ordenamento jurídico pelo Decreto n.º 3.956/01. A definição ampla de *deficiência* se dá porque não importa se a limitação ocorreu em uma forma total ou em menor grau. É necessária tão-somente a limitação”.

A Convenção celebrada na Guatemala (promulgado pela presidência da República - Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001), veio reafirmar a necessidade de rever o caráter discriminatório de algumas de nossas práticas escolares da inclusão internalizada e dissimulada pelos programas escolares, os quais responsabilizavam os alunos pelo próprio fracasso escolar.

Em 2005, o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro preleciona no art. 2º mais um conceito importante para o avanço dos direitos da pessoa surda:

“(…) denomina-se Surda toda pessoa que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais e que manifesta sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.

Também o Decreto n.º 6.949 de 25 de agosto de 2009 que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, estabeleceu no art. 1º que como propósito promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente:

“Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

Já no art. 2º do Decreto supracitado, tem-se:

“Para os propósitos da presente Convenção:
‘Comunicação’ abrange as línguas, a visualização de textos, ou Braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis. ‘Língua’ abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não falada”.

Construindo novas assertivas para a educação em âmbito nacional, as novas políticas de ações afirmativas confeccionaram um novo patamar ao cenário, quebrando um paradigma. A Lei nº 13.409, sancionada pelo Presidente de República, Michel Temer e publicada no Diário Oficial da União em 28 de dezembro de 2016, alterou os artigos 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711/2012, mais conhecida como Lei de Cotas, ordenando a inclusão de pessoas com deficiência à reserva de vagas em cursos técnicos de nível médio e superior de instituições federais de ensino, junto com autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Eis que, até então, a reserva de vagas para pessoas com deficiência era prevista, mas à parte das obrigatórias e como fator opcional, como já aconteceu em 2016 no *Campus* Juiz de Fora, da UFJF, no processo seletivo destinado a candidatos surdos para preenchimento de vagas do curso de Letras/Libras. Tais candidatos precisaram ter efetivado o ENEM 2015 e comprovado a surdez, mediante laudo especializado¹⁷.

¹⁷ GARCIA, Rosani Kristine Paraíso. Mestranda em linguística pela UnB - Universidade de Brasília (2º/2016). Pós-graduada em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Gama Filho (2009) e Libras e Educação Especial pelo Instituto Eficaz (2010). É surda profunda. Proficiente no Uso e no Ensino da Língua Brasileira de Sinais - nível superior pela Universidade Federal de Santa Catarina (Prolibras 2007/MEC-UFSC). Proficiente na Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa/ Libras nível médio pela Universidade Federal de Santa

Em julho de 2015, a então presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 13.146, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, mas com veto ao artigo 29, que determinava justamente a reserva de pelo menos 10% das vagas, por curso e turno de cada processo seletivo, para estudantes com deficiência¹⁸.

Neste sentido, observa-se que a nova Lei traz em seu bojo a terminologia adequada, uma vez que consagra, corretamente, o termo pessoa com deficiência e não portador de deficiência ou pessoa portadora de necessidades especiais.

A Lei de Cotas (12.711/12) estabelecia que no mínimo 50% das vagas seriam reservadas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio ou equivalente na rede pública, incluindo pessoas de baixa renda, negros, pardos e indígenas.

Agora, o texto sancionado dispõe que as vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, conforme proporção desses grupos na população da unidade da Federação em que fica a instituição.

Em 10 de Janeiro de 2017 no Diário Oficial da União – Seção 1 – 11/01/2017, p. 14 foi sancionado o Decreto nº 8.954, que desvela-se no novo exercício da cidadania para as pessoas com deficiência, eliminando a burocracia na medida que não requererá a apresentação de quaisquer outras provas, além do que se exigirá na inscrição do cadastro nacional.

Trata-se de medida derivada do Ministério da Justiça e Cidadania, objetivando criar instrumentos para a avaliação biopsicossocial da deficiência e também unificar bases de dados em um registro público eletrônico da pessoa com deficiência, ampliando o rol de direitos e garantias destas, não lhes exigindo comprovação da condição.

Por conseguinte, a Lei se apercebe das pessoas surdas para além dos aspectos/discursos clínicos e as questões socioantropológicas (identitárias) recebem força

Catarina (Prolibras 2010/MEC-UFSC). Instrutora de Libras - Língua Brasileira de Sinais pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS-MG). Professora de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), vice-coordenadora do curso de Letras /Libras, coordenadora de Extensão e Cultural na (UFJF – campus Juiz de Fora), e-mail: rosani.garcia@ufjf.edu.br. Disponível em: <www.ufjf.br/noticias/2016/07/13/ufjf-abre-process.A-seletivo-exclusivo-para-surdos/>. Acesso em: 27 fev. 2017.

¹⁸ Para a deputada Mara Gabrilli na reportagem disponibilizada no Estadão “Dilma Rousseff cedeu a ‘pressões empresariais’ derrotadas pela Câmara e pelo Senado por respeito a direitos humanos. Gabrilli à época comentou: ‘Ao vetar a obrigação de contratação de ao menos um funcionário com deficiência por empresas que têm de 50 a 99 empregados, a presidente diz que se trata de um problema de custos. Neste ato, ela nega a capacidade de trabalho e de produtividade das pessoas com deficiência’. A deputada também reclamou dos vetos no setor da Educação: ‘Ao vetar a reserva de, no mínimo, 10% no processo seletivo de educação profissional tecnológica, de educação superior, de escolas públicas federais e privadas, a presidente esquece da dívida que esse governo tem com as pessoas com deficiência na educação. No Brasil, só 19% das escolas de ensino básico têm acessibilidade’. À época, nas redes sociais, foi feita uma campanha usando a hashtag #DerrubaVetoLBInclusao para pedir que todos os vetos à LBI fossem eliminados”. Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/contra-os-vetos-de-dilma-a-lei-brasileira-de-inclusao/>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

legal. Desse modo, reconhece-se esta legalidade, fornecendo, em decorrência, tecnologias assistivas em Libras.

E, neste ínterim, por meio de um registro público eletrônico, processar-se-á a caracterização socioeconômica das pessoas com deficiência, inserindo-as à sociedade.

Neste sentido, o art. 3º e seus incisos preveem:

“Art. 3º O Cadastro-Inclusão tem como objetivos:

I – promover a padronização e a homogeneidade semântica dos dados sobre as pessoas com deficiência, de forma a possibilitar a integração de sistemas de informação e bases de dados;

II – reunir e sistematizar informações de base de dados e sistemas de informação de órgãos públicos necessárias para a formulação, a implementação, o monitoramento e a avaliação das políticas de promoção dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente àquelas referentes às barreiras que impedem a realização de seus direitos;

III – fomentar a realização de estudos e pesquisas que promovam o conhecimento técnico-científico sobre as pessoas com deficiência e as barreiras que impedem a realização de seus direitos; e

IV – promover a transparência ativa das ações do Estado, de modo a permitir a divulgação e a disseminação de informações que promovam o conhecimento sobre o grau de realização dos direitos das pessoas com deficiência.

Parágrafo único. A disseminação das informações de que trata o inciso IV do *caput* deve:

I – se dar em formato acessível;

II – proteger os direitos humanos e as liberdades fundamentais;

III – preservar a privacidade das pessoas com deficiência; e

IV – observar padrões abertos para disponibilização dos dados, informações e interfaces de aplicação *web*, inclusive no que tange aos formatos de arquivos, à nomenclatura e à taxonomia e à periodicidade de atualização.

Desta feita, o paradigma atual na educação é o ensino e seus saberes, usos e as relações socioculturais que permeiam as buscas ao propiciar acesso à educação universitária aos candidatos surdos.

A educação universitária consiste em conceber uma abordagem que leva em conta o binômio espaço-tempo, consistindo este na visão relacional de território, no qual o território é compreendido dentro de relações sociais e históricas. “(...) a vida é um constante movimento de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, estamos sempre passando de um território para outro, abandonando territórios, fundando novos” (HAESBAERT, 2011, p. 138).

Assim, esta abordagem coincide com aquela feita por Marcelo José Lopes de Souza (2015, p. 97-98), na qual o território é visto prioritariamente como um conjunto de relações sociais, um campo de forças.

“A comparação de um território com um ‘campo de força’ aparece, então, como uma analogia bastante razoável: ao mesmo tempo que o território corresponde a uma faceta do espaço social (ou, em outras palavras, a uma das formas de qualificá-lo), ele é, em si mesmo, intangível, assim como o próprio poder o é, por ser uma relação social (ou melhor, uma das dimensões das relações sociais). Se o poder é uma das

dimensões das relações sociais, o território é a expressão espacial disso: *uma relação social tornada espaço*”.

Tiffin e Rajasingham (2007, p. 42) traduzem: “Os paradigmas só são possíveis porque as pessoas os aceitam em seus próprios termos. Contudo, aqueles que são os jogadores na universidade de hoje precisam perguntar-se sobre o que estão jogando, pois o jogo está mudando”.

Ora Haesbaert (2011) conflui à interpretação de Souza, corroborando o entabulado por Tiffin e Rajasingham, porquanto o território como um conjunto de relações sociais não nega a materialidade do território, porque torna-se um campo de forças e, por isso, evita uma “desgeografização” do território, que seria acompanhada de um excesso de “sociologização” e “historicização” do conceito, integrando ao território tanto a dimensão material quanto a dimensão simbólica como partes inseparáveis do conceito. Para Souza (2015, p. 115): “(...) é a partir da dimensão cultural-simbólica, que as questões envolvem as identidades, a intersubjetividade e as trocas simbólicas, por trás da construção de imagens e sentidos dos lugares enquanto espacialidades vividas e percebidas, dotadas de significado”.

Rogério Haesbaert (2011, p. 37) dá elementos da polissemia quando explica a “*amplitude do conceito do território*” a partir do enfoque geral das principais ciências que se interessam por ele:

“Apesar de ser um conceito central para a Geografia, território e territorialidade, por dizerem respeito à espacialidade humana, têm uma certa tradição também em outras áreas, cada uma com um enfoque centrado em uma determinada perspectiva. Enquanto o geógrafo tende a enfatizar a materialidade do território, em suas múltiplas dimensões (que deve[ria] incluir a interação sociedade-natureza), a Ciência Política enfatiza sua construção a partir de relações de poder (na maioria das vezes, ligada à concepção de Estado); a Economia, que prefere a noção de espaço à de território, percebe-o muitas vezes como um fator locacional ou como uma das bases da produção (enquanto ‘força produtiva’); a Antropologia destaca sua dimensão simbólica, principalmente no estudo das sociedades ditas tradicionais (mas também no tratamento do ‘neotribalismo’ contemporâneo); a Sociologia o enfoca a partir de sua intervenção nas relações sociais, em sentido amplo, e a Psicologia, finalmente, incorpora-o no debate sobre a construção da subjetividade ou da identidade pessoal, ampliando-o até a escala do indivíduo”.

Nessa confluência polissêmica do território é preciso analisá-lo sob o ponto de vista da instrução nas universidades, porque o ensino em uma universidade funciona como um sistema de comunicação, nos quais técnicas e tecnologias tornam-se meios que mudam o paradigma instrucional. Em “A universidade virtual e global”, Tiffin e Rajasingham (2007, p. 67) qualificam:

“Vygotsky (1987) colocou a questão de que há dois planos de atividade na educação, o intrapsicológico do aprendiz e o interpsicológico das relações do

aprendiz com os outros no papel de professores. Em um nível, há a comunicação entre os alunos e os professores sobre a aplicação do conhecimento aos problemas e, em outro, a comunicação interna do aprendiz e interna do professor sobre a aplicação do conhecimento aos problemas. Os papéis de professor e aprendiz são relativos, dependentes e entrelaçados. São comunicações entrelaçadas, advindas de polos opostos do eixo aprendiz-aluno. Chamamos a interação combinada de ensino e aprendizagem de ‘instrução’, e, pelo fato de ser um sistema de comunicação, o sistema de ensino no abstrato é um paradigma”.

Na obra “A Estrutura das Revoluções Científicas” de Thomas Kuhn (2001, p.13) conceitua-se “paradigma como as realizações científicas universalmente reconhecidas, que durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

Em Tiffin e Rajasingham (2007, p. 25-26) conhece-se:

“Se tivéssemos de indicar um texto apenas como ponto de partida sobre a ideia da universidade como um paradigma, este teria de ser *A estrutura das revoluções científicas*, de Thomas Kuhn (1962). Ao lançar dúvida sobre a objetividade do método científico, ele questionou as bases filosóficas sobre as quais a universidade moderna se sustenta. Kuhn usou o termo ‘paradigma’ para indicar ‘o que os membros de uma comunidade científica, e somente eles, compartilham’. (Kuhn 1977, p. 294) e explicou que tais: *‘comunidades são caracterizadas pela relativa plenitude de comunicação dentro do grupo e pela relativa unanimidade de julgamento do grupo em questões profissionais. Em grande parte, os membros de uma dada comunidade terão absorvido a mesma literatura e tirado lições semelhantes dela’*. (p. 296). A história da ciência, de acordo com Kuhn, não é uma progressão lógica em direção à revelação da natureza do mundo em que vivemos. Em vez disso, a ciência se desenvolve em estágios de paradigmas normativos bem-definidos, separados por revoluções científicas. Em um paradigma normativo, os resultados de pesquisa complementam-se reciprocamente. O novo conhecimento fornece as peças que faltavam ao quebra-cabeça do paradigma normativo”.

Corroborando as ideias lançadas acima, Tiffin e Rajasingham (2007, p. 26) permanecem ilustrando: “A maneira pela qual Kuhn aplica o conceito de um paradigma à ciência pode ser aplicada a qualquer disciplina universitária. Na verdade, ele se encaixa em qualquer sistema de conhecimento estabelecido socialmente”.

Neste aspecto, a função do paradigma é caracterizar a Ciência Normal e como tal se estabelece após um tipo de atividade desorganizada que tenta fundamentar ou explicar os fenômenos. E, se dentro de um modelo ocorrem anomalias ou contraexemplos, que podem colocar em dúvida a validade de tal paradigma, este, realmente se torna insuficiente.

Criado o paradigma e estabelecida a nova Ciência, a ruptura de pressupostos começa a adentrar em espaços outrora segregados.

Cabe aqui, recuperar o sentido e a base teórica de Vygotsky uma vez que este redimensiona a concepção de deficiência e de inclusão educacional.

Em Rodrigues (2006, p. 163), conceitua os pressupostos deficiência e inclusão trabalhados por Vygotsky:

“(...) ao postular que os processos psicológicos superiores têm sua origem em processos sociais em uma constituição mútua entre fenômenos interpessoais e intrapessoais (...) é na relação entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, necessariamente mediado por outro sujeito, a gênese da construção do conhecimento. Tal concepção de que a aprendizagem resulta das interações sociais possibilita a ruptura de pressupostos que concebem as pessoas com deficiência como pessoas incapazes de aprender em espaços não segregados”.

2.5 As contribuições de Pierre Bourdieu

Para subsidiar tal discussão, reporta-se a Bourdieu (1989),¹⁹ em sua obra “O Poder Simbólico”, que aborda a questão do poder a partir da noção de campo. O conceito de campo foi entendido em Bourdieu (1989) como um espaço de produção de relações sociais objetivas, considerando as interações instituídas entre os atores envolvidos neste processo.

As interpretações elaboradas a respeito da cultura e da identidade são para o autor, disputas de poder de impor uma visão do mundo social, pelo monopólio de uma forma legítima de fazer ver e fazer crer as divisões sociais. Assim, tais interpretações derivam da preocupação em submeter a essa forma legítima de fazer ver os elementos do cotidiano, de um recorte arbitrário que torne possível a visão que se pretende impor e a divisão social empreendida por tal visão.

Bourdieu (1989) entende que para o ator social ocupar um espaço, é necessário que ele conheça as regras do jogo dentro do campo social e uma vez inserido neste campo esteja disposto a “jogar”. Os surdos, como atores sociais são afetados em suas constituições identitárias à medida que o ENEM não assegura a Libras como a primeira Língua para esses atores e não possibilita-lhes as tecnologias assistivas em Libras.

Para Bourdieu (1989) há uma inter-relação de todos os fatores importantes nos campos sociais em que cada pessoa participa num dado momento e no espaço. Como a sociedade é essencialmente relacional, o espaço social é importante.

Nos campos sociais, aos surdos haverá um capital cultural falho ou inexistente, compreendendo-se “capital cultural” sob o prisma da metáfora criada por Bourdieu para

¹⁹ Apesar de ter se graduado como filósofo, Pierre Félix Bourdieu começou suas pesquisas como etnólogo na Argélia e terminou por revolucionar a sociologia. Em suas obras discutem-se temas como educação, cultura, literatura, arte, mídia, linguística e política. O autor desenvolveu conceitos como *habitus* (o sistema de disposições gerais de cada agente social); campo social (um local de relações de força e lutas internas pela legitimidade); e violência simbólica (violência do opressor internalizada pelo oprimido).

explicar como a cultura, em uma sociedade dividida em classes, transforma-se em uma espécie de moeda que as classes dominantes, no caso os ouvintes, utilizam para acentuar as diferenças.

Os diferentes capitais (econômico, simbólico, social, cultural, político e etc.) irão posicionar cada agente de acordo com o acúmulo de capital dos outros agentes. Para os surdos o capital cultural é a Língua, pois sem esta tornam-se sujeitos sem identidade.

Na sociedade capitalista os sujeitos ocuparão espaços mais próximos conforme a quantidade e a espécie de capitais que detiverem e, quanto mais díspar for o volume e o tipo de capital ter-se-á diferenciações dos espaços, nas internalizações de disposições que Bourdieu (2008) denominou *habitus*.

O *habitus* é uma forma de disposição à determinada prática de grupo ou classe, e a interiorização de estruturas objetivas de suas condições de classe ou de grupo sociais a gerenciar a capacidade de uma determinada estrutura social ser e expressar em seu sentir, pensar e agir. Na obra “O Poder Simbólico” (1989, p. 61), Bourdieu conceitua: “(...) o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido (...)”.

Deste modo há nas relações de poder e hierarquias na vida social, conflitos adquiridos que tornam-se alvos da noção de campo científico de Bourdieu (2008). Os principais ganhos da obra de Bourdieu dizem respeito à dicotomia indivíduo x sociedade. As tendências explicativas nesta clássica questão, ora a sociedade como preeminência, ora o indivíduo como preeminente, foram vistas por Bourdieu como resultantes de embates intelectuais e, portanto, construídas por quem conseguisse mobilizar maior capital cultural (BOURDIEU, em “Razões práticas: sobre a teoria da ação”, 2008).

Bourdieu (2008), sistematizou diversos fenômenos da vida social. Suas pesquisas de campo investigaram e instrumentalizaram os estudos sociais demonstrando as singularidades, interesses, hegemonias e forças de outras ordens em constantes embates.

Partindo do conceito de *habitus*, Bourdieu (2008), compreende que as práticas dos agentes não são necessariamente pensadas, mas são inscritas em disposições para agir da melhor forma possível, e os agentes “podem ter condutas razoáveis sem serem racionais”.

E tal senso prático são operadas pela educação, processada, entre outros lugares, na família de origem, levando o agente a agir de maneira adequada. A categoria família precisa ser continuamente instituída por meio de mecanismos de manutenção de sentimentos. As amorosidades são “re-territorializadas”, por meio dos enlaces de reciprocidade.

Bourdieu (2008, p. 35) esclarece que a noção de família é uma construção histórica que atua como princípio da realidade social, mas é também socialmente construída sendo comum a todos os agentes socializados, fazendo parte do *habitus* a ser incorporado.

“As famílias são corpos (*corporate bodies*) animados por uma espécie de *conatus*, no sentido de Spinoza, isto é, uma tendência a perpetuar seu ser social, com todos seus poderes e privilégios que é a base das *estratégias de reprodução* (...) e, por fim, *estratégias educativas*”.

Como sistema de disposições duráveis, portanto, o *habitus* é transferível para todas as esferas da vida do agente, quer no que se refere ao vestuário, à linguagem, entre outros, dando unidade ao estilo de vida nas díspares frações de classe.

Assim, tem-se a fundamentação pelo olhar do sociólogo Bourdieu em comunhão às ideias do geógrafo Marcelo Souza (2015). Ambos concebem o território como um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais, as quais, a par de sua complexidade interna, define ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre “nós” (os *insiders*) e os “outros” (os *outsiders*). Segundo Souza (2015, p. 128) a diferença entre “nós” e “eles” é tão grande que: “(...) os ‘níveis de lugaridade’ se alteram de acordo com a posição de *insider* ou *outsider*; de acordo com o passar no tempo e as mudanças na vida, que fazem com que o mesmo espaço seja visto de modos distintos (ou seja, ‘é’ e ‘não é’ mais o mesmo lugar); de acordo com a posição de classe, com o gênero.

Bourdieu, atentou, então, para a análise da posição ocupada por estes atores *outsiders* e suas condições sociais, que determinariam o nível das relações estabelecidas.

Ele considera o campo de poder como um “espaço de forças” eivado em sua base estrutural, pelo estado de relação de forças entre formas de poder, ou seja, um espaço de lutas pelo poder, entre detentores de poderes diferentes; um espaço de jogo, em que agentes e instituições, possuem em comum, uma quantidade de capital específico (econômico ou cultural especialmente) suficiente para ocupar posições dominantes em seus respectivos campos.

Em Bourdieu (2008, p.42), formula-se:

“Os ‘sujeitos’ são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um *senso prático* (...) de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é essa espécie de senso do que se deve fazer em dada situação – o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de *antecipar* o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo”.

Estas posições, confrontam-se em estratégias destinadas a conservar, ou a transformar esta relação de forças. Segundo Marcelo Souza (2015, p. 31) “(...) os espaços simbólicos e as projeções espaciais do poder, representam o entrelaçamento dos aspectos imaterial e material da espacialidade social. (...) e as dinâmicas a serem ressaltadas são as dinâmicas das relações sociais (ainda que sem perder de vista as dinâmicas naturais e seus condicionamentos relativos”.

Haesbaert, em complementação, também identifica o território construído sob a perspectiva relacional do espaço. E como tal está inserido nas relações sócio-históricas e mais, estritamente, nas relações de poder que, nesse caso, podem ser entendidas em sua dimensão política.

Para o autor, desterritorialização está ligada à mobilidade humana, e aos distintos sujeitos ou atores que a propõem ou exercem. E, nesta integração do território ou dos processos de territorialização, a desterritorialização ao campo de forças “(...) o território – ou os processos de territorialização – como fruto da interação entre relações sociais e controle do/pelo espaço, relações de poder em sentido amplo, ao mesmo tempo de forma mais concreta (dominação) e mais simbólica (um tipo de apropriação)”. (Haesbaert, 2011, p. 235).

Essa relação e/ou campo de forças complexas são percebidas, mais uma vez em Haesbaert (2011, p.259), quando este conclui:

“Se territorializar-se envolve sempre uma relação de poder, ao mesmo tempo concreto e simbólico, e uma relação de poder mediada pelo espaço, ou seja, um controlar o espaço e, através deste controle, um controlar de processos sociais, é evidente que, como toda relação de poder, a territorialização é desigualmente distribuída entre sujeitos e/ou classes sociais e, como tal, haverá sempre, lado a lado, ganhadores e perdedores, controladores e controlados, territorializados que desterritorializam por uma reterritorialização sob seu comando e desterritorializados em busca de uma outra reterritorialização, de resistência e, portanto, distinta daquela imposta pelos seus desterritorializadores”.

O sociólogo Pierre Bourdieu em “O Poder Simbólico” (1989, p. 07-08), destaca: “(...) o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”.

Para o sociólogo francês o processo de socialização permite a incorporação, a internalização de esquemas de percepção e apreciação do mundo juntamente com os esquemas de enunciação muito particulares: aqui chamado de *habitus* linguístico. Segundo o autor, para entender o comportamento humano é preciso entender suas relações de poder. A compreensão do mundo é estruturada pela linguagem e por ela comunicada, estabelecendo

diferenças simbólicas nas práticas das categorias sociais. A linguagem é, portanto, uma forma de poder simbólico.

A educação de surdos, em sua discussão educativa, pode revelar a presença de um sentido comum de significados, tais como: surdos/deficientes auditivos; outros deficientes; educação especial, normalização/inclusão.

Nestes contrastes binários que são presentes no território educacional, construções das oposições normalidade/anormalidade, saúde/patologia, ouvinte/surdo; maioria/minoria, oralidade/gestualidade. Neste diapasão, a temática da surdez, configura-se como território de representações que não podem ser delimitadas em modelos, ou simplesmente mapeadas por concepções corriqueiras.

Cabe realocar tais conceitos em perspectivas clínicas e socioantropológicas que, caracterizam os discursos e os dispositivos pedagógicos em seus devidos territórios de conhecimento.

Ainda que o modelo antropológico descreva a surdez em termos contrários às noções de patologia, não esclarece a normatização da surdez está incorporada ao discurso da deficiência. Ora, a surdez não é uma questão de audiologia, mas torna-se um mundo de vida marcada por privações sensoriais.

Carlos Skliar (2016, p. 11), assim classifica: “(...) a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência”.

Na obra “O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade (2011, p.35) Haesbaert ao definir Território para entender a Desterritorialização indica, que a definição muda dependendo da concepção de território:

“(...) o território, aí, é sobretudo um território político. Para outros desterritorialização está ligada à hibridização cultural que impede o reconhecimento de identidades claramente definidas – o território aqui é, antes de tudo, um território simbólico, ou um espaço de referência para a construção de identidades”.

Na obra “A reprodução” (1992, p. 81-82) Bourdieu esclarece que o desempenho escolar não é resultado apenas da formação dos alunos e da origem social da qual eles advêm, mas também de uma série de fatores que condicionam sua participação na escola.

“Os resultados obtidos de uma prova de linguagem não são somente o feito de estudantes caracterizados por sua formação anterior, sua origem social, seu sexo, ou mesmo todos esses critérios considerados simultaneamente, mas de categoria que, pelo próprio fato de ser dotada do conjunto dessas características, não sofreu a eliminação no mesmo grau que uma categoria definida por outras características”.

Sob este enfoque, associam-se a discriminação e marginalização dos surdos no contexto social e na realização da prova do ENEM.

3. AS MULTITERRITORIALIDADES DOS CANDIDATOS SURDOS

3.1 Identidade surda

Haesbaert (2011, p. 344), afirma que, enquanto espaço vivido, os membros da sociedade concebem múltiplos territórios:

“(…), a existência do que estamos denominando multiterritorialidade, pelo menos no sentido de experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certo sentido, teríamos vivido sempre uma ‘multiterritorialidade’.

O sujeito surdo, em suas múltiplas identidades, está em situação de necessidade diante da identidade surda, pois, a identidade surda assume formas multifacetadas. Raffestin (1993, p. 112-113) indicou: “É o fenômeno da língua dominante imposta por um grupo dominante”. Assim, no momento em que o ouvintismo impõe progressivamente o uso de sua língua, também impõe sua cultura.

Então, em razão desses múltiplos territórios surdos, faz-se necessária a distinção da nomenclatura daquilo que é entendido, ora como “povo surdo”, ora “comunidade surda”. Strobel (2008) denomina povo surdo os grupos de sujeitos que possuem costumes, histórias, tradições em comum e são produtores de suas concepções do mundo através da visão. Já a comunidade surda, compõe-se de grupo de pessoas que partilham objetivos em comum e trabalham para alcançá-los. Assim, na comunidade surda, são incluídas pessoas surdas ou ouvintes que apoiam ativamente esses objetivos. Raffestin (1993, p. 107) complementa: “Uma comunidade linguística é constituída pelo total das mensagens trocadas em uma certa língua”.

A incorporação de uma visão cultural da educação e os usos de uma teoria psicológica, baseados em perspectivas socioculturais, permitem planejar a formação sob novos ângulos. Vygotsky (2005) propõe um novo olhar entre o que é individual e o que é social no desenvolvimento humano, incluindo-o como participante ativo do processo cultural.

Lev Vygotsky denominou psicologia cultural o que, hoje, intitula-se teoria sociocultural. Esta incorpora a cultura como elemento fundamental na formação da mente. Nesse sentido, Vygotsky trabalha a mediação cognitiva como um dos conceitos fundamentais dessa teoria. E nessa perspectiva, comunga-se o pensamento de Sá (2002, p. 335) ao identificar:

“Um ponto inegociável é o acesso e o uso da língua de sinais, pois esta garante de modo satisfatório o funcionamento simbólico-cognitivo da pessoa surda. É importante também porque colabora no processo de construção da sua identidade em todos os aspectos: linguístico, cognitivo e social. Mas, (...) pode-se perceber que o uso da língua de sinais ainda não é muito aceito, ou, se o é, está mais na retórica que na efetivação de propostas pedagógicas”.

Segundo a teoria sociocultural de Vygotsky, a aquisição de língua envolve processos cognitivos que somente são implementados através da participação do indivíduo em contextos institucionais e culturais como a família, a universidade, o local de trabalho, territórios importantes nos quais são desenvolvidos os processos de interação social. Neste apanhado ideológico, Vygotsky conceitua o processo de aprendizagem como sendo um meio do sujeito adquirir informações, habilidades, atitudes entre outras, a partir de seu contato com a realidade, meio ambiente e as outras pessoas.

A aprendizagem para este autor não é um processo somente cognitivo, mas também afetivo. As relações sociais entram como um conteúdo estruturante fundamental, exigindo-se, em contrapartida, uma análise territorial tanto quanto outros conteúdos.

Vygotsky (1989, p.66-67) livro “Obras Completas – Tomo Cinco – Fundamentos de Defectologia” aplica o termo “natural”, no sentido biológico, das capacidades do homem, para classificar a Língua dos surdos, ao afirmar que “a língua dos gestos constitui sua língua natural”. O referido autor descreve que a língua oral é antinatural para os surdos porque “a articulação ao falar requer movimentos invisíveis dentro da boca fechada e, por isso, o ensino da língua oral se converte em um trabalho forçado, difícil para o surdo”.

Nesse passo, na visão de caridade para com o povo surdo, Vygotsky (1989, p. 295, tradução nossa): ‘El problema del desarrollo del lenguaje y de la educación del niño sordomudo’²⁰ – (O problema da linguagem fornece desenvolvimento e educação da criança surda-muda):

“10. Sólo el estudio profundo de las leyes del desarrollo del lenguaje y la reforma radical del método de la enseñanza del lenguaje, pueden llevar a nuestra escuela a vencer de un modo real y no aparente la mudez.” – (Somente o estudo aprofundado das leis do desenvolvimento da linguagem e a reforma radical do método de ensino

²⁰ A expressão “surda-muda” retirada de “Obras Completas – Tomo Cinco” não é mais a expressão correta a ser utilizada. Cabe ressaltar que contextualizando à época atual caberia a denominação pessoas surdas.

da língua, pode levar a nossa escola para vencer de uma forma real e não aparente a mudez).

Sancho e Hernández em “Tecnologias para transformar a educação” (2006, p.76), ilustram:

“(…) O signo (linguístico ou não linguístico), como elemento possuidor de significado, é o eixo sobre o qual circulam os processos de mediação. Por isso, o componente semiótico é transcendental. O reconhecimento de que a natureza da consciência é semiótica implica no reconhecimento de que o pensamento humano se forma pela aquisição, uso e domínio de instrumentos mediadores de origem cultural, dos quais o principal é a linguagem, o que levou a aprofundar a análise que permite conhecer o processo de construção da consciência individual e, portanto, da própria identidade e o papel que desempenham os instrumentos culturais (as tecnologias) nesse processo”.

Em Haesbaert, na sua 1ª vertente tem-se que a política diz respeito ao espaço-poder ou espaço-político-jurídico, relativo aos espaços institucionalizados.

Neste sentido a aplicação desta vertente, nesta pesquisa, alcança o escopo de se pensar na normativa Estatal que impõe regulações, via Ministério da Educação e Cultura (MEC) no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ora, na vertente jurídico-política de Rogério Haesbaert (2011, p.40), descreve:

“(…) política (referida às relações espaço-poder em geral) ou jurídico-política (relativa também a todas as relações espaço-poder institucionalizadas): a mais difundida, onde o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes – mas não exclusivamente – relacionado ao poder político do Estado”.

Então, o território para Haesbaert é visto como um espaço delimitado e controlado em que se exerce um determinado poder, especialmente o de caráter estatal e as diversas organizações políticas envolvidas (P), campo dos poderes invisíveis.

“(…) o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural” (2011, p. 79).

Na obra supracitada (2011, p. 40), Haesbaert desenvolve a 2ª vertente de ordem cultural ou simbólico-cultural, que “prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido”.

Isto quer dizer que por meio do imaginário e/ou identidade social sobre o espaço, o território torna-se uma dimensão simbólica e identitária dos grupos que o constitui.

Tal relação identidade-território toma forma de um processo em movimento, que se constitui ao longo do tempo tendo como principal elemento o território culturalista que passa

a ser visto como produto da apropriação resultante do imaginário e/ou “identidade social sobre o espaço”.

Ora, as identidades são conformadas às lutas que se travam no território das representações e nas práticas de significação influenciadas pelas práticas discursivas. As identidades dos surdos não se constroem no vazio. Formam-se a partir de novos ambientes discursivos, “*no encontro com o outro, de forma diferente daquela através da qual são narrados por aqueles que não são surdos*”. Sá (2002, p. 101-102), relaciona:

“Começam a desenvolver identidades surdas, fundamentadas na diferença. Estabelecem, então, contatos entre si e, através destes, fazem trocas de diferentes representações sobre as identidades surdas. Assim, autoproduzem significados a partir de informações intelectuais, artísticas, técnicas, éticas, jurídicas, estéticas, desenvolvendo, então, uma certa cultura. É, a partir desta autoprodução, que surgem as culturas surdas. Quando as pessoas surdas conscientizam-se de que pertencem a uma comunidade/cultura diferente, ou de diferentes, esta consciência lhes fortalece para oferecer resistências às imposições de outras comunidades/culturas dominantes”.

Consoante Skliar (1999, p. 12) a surdez é criada “cotidianamente, mas esta *invenção cotidiana da surdez* é permanentemente obscurecida pelo discurso da deficiência; discurso que oculta, através de seu aparente cientificismo e neutralidade, o problema da identidade, a alteridade”. Ou seja, a questão do outro que exclui a deficiência através de suas práticas discursivas.

Na obra “Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial” Skliar (1997, p. 29) confronta subjetividades que são produtos das práticas discursivas presentes na sociedade:

“Diversos trabalhos dos chamados ‘Estudos Surdos’ baseiam-se nos Estudos Culturais, os quais buscam ‘um horizonte epistemológico’ na definição da surdez, onde ela possa ser reconhecida como uma questão de diferença política, de experiência visual, de identidades múltiplas, um território de representações diversas que se relaciona mas não se referem aos discursos sobre a deficiência”.

3.1.1 Cultura surda e cultura ouvinte

Raffestin (1993, p. 97) identificou: “(...) a língua pertence à cultura (aqui em seu sentido antropológico) e pode ser defendida como ‘o conjunto de toda a informação não hereditária e dos meus para sua organização e sua conservação”.

Com a evolução das realidades sociais, o conceito de cultura foi modificando. Nesse sentido, há que se asseverar que em cada sociedade tem-se a resultante de um processo da

atividade humana, baseado na elaboração de um conjunto de normas, símbolos, leis e valores, consignados por seus membros.

A Cultura proveniente dos Estudos Culturais, segundo Sá (2002, p. 83) centram-se na análise da “*cultura como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social*”, que assim, concebem a cultura como *campo de luta em torno da significação social*”. SÁ (2002, p. 73-74) se apropria dos autores dos Estudos Culturais para esclarecer sobre as identidades surdas. Para a autora:

“(…) os surdos formam uma minoria cultural não melhor nem pior que outras minorias, apenas diferente. As minorias culturais costumam ser oprimidas e dominadas pelas culturas que exercem maior poder, no entanto, é importante que se destaque que uma minoria cultural nem sempre é uma minoria quantitativa, pois existem minorias quantitativas que exercem maior poder sobre os sentidos e os significados, seja este poder econômico, de decisão, de enunciação, etc. Os Estudos Culturais, então, inscrevem-se na luta para que *todas* as culturas venham a ser consideradas na rede social. Para que isto seja possível, uma das áreas de maior conflito/interesse é a área da educação, por seu poder constituidor de subjetividades. Assim, os Estudos Culturais envolvem uma educação multicultural”.

É neste terreno de lutas simbólicas que ocorrem espaços de confrontos concretos, nos quais a hierarquia de significados culturais interfere na produção de significações e de subjetividades.

Vale dizer que as representações sociais, influenciadas pelos discursos sociais, são um processo cultura no qual se estabelecem e são estabelecidas as identidades individuais e coletivas, um campo de produção de significados, em que os diferentes grupos sociais e seus atores, ocupam posições diferenciadas de poder, lutando, por conseguinte, por imposição de seus significados à sociedade.

“O processo educacional é um território de lutas no qual se constituem – e ao mesmo tempo se negam – as múltiplas identidades surdas. A natureza das representações sobre a surdez e os surdos que os educadores têm, certamente interferem e influenciam as representações dos surdos sobre si mesmos e sobre os outros surdos. As relações de poder são assimétricas, assim, ao serem negadas as oportunidades de convivência grupal e o conhecimento da cultura, mais difícil se torna o processo de constituição das identidades surdas, fazendo com que muitos surdos rejeitem sua identidade de surdo e neguem sua diferença. Para fazer frente às situações que historicamente relegaram os surdos à marginalização, é necessário entender que a surdez é uma *diferença*. *A surdez é uma diferença legítima; é uma característica normal, natural*. Mas, existem diferenças que são marginalizadas. (Sá, 2002. p. 355-356)

Os surdos possuem diferentes perspectivas valorativas e poderes. A partir daí, nessa confluência, pode existir a possibilidade de serem criados novos valores a partir de uma vida dentro de um grupo “linguístico comum”. A vivência em espaços universitários pode

representar o princípio do respeito à diferença, das trocas culturais e de poderes desiguais, ou seja, um compartilhamento de territórios da cultura surda e da cultura ouvinte.

O poder dos alunos surdos, quando submetidos à inconformidade gerada pela universidade questionadora, passa a ocupar um espaço vital no processo de desterritorialização das barreiras sensoriais, linguísticas e culturais na instituição. Esta última, então é um campo onde se definem a forma de mundo, pessoas, identidades, vivências e poder. Raffestin (1993, p. 97-99) participa:

“A língua é, sem nenhuma dúvida, um dos mais poderosos meios de identidade de que dispõe uma população. Por essa razão ela ocupa um lugar tão fundamental na cultura e é, por si mesma, um recurso que pode dar origem a múltiplos conflitos. Contudo, é conveniente recoloca-la no contexto das relações de poder para melhor compreender sua significação. (...). No sentido semiótico geral, a cultura é uma ‘língua’. Uma língua natural pertence à cultura e é um instrumento que preenche funções. Como tal, a língua é um recurso, um trunfo, e por consequência está no centro de relações, que são, *ipso facto*, marcadas pelo poder. (...) certas línguas são superiores a outras? (...). Assim, pois, na medida em que não há fundamento teórico para a afirmação da superioridade de uma língua sobre as outras, pode-se colocar questões sobre a expressão ‘a língua é um recurso’. (...) o grupo dominante que impõe seu modo de produção, impõe também sua linguagem, pois a língua também é trabalho. (...) A linguagem é trabalho humano e as línguas constituem a objetivação necessária”.

No contexto da oportunidade, o educador Carlos Skliar, no livro “A surdez: um olhar sobre as diferenças” (2001) parte do pressuposto de que o surdo é assistido sob uma ótica antropológica, histórica-social. Skliar aborda a questão da surdez, problematizando e questionando a constante rotulação de deficiência.

Skliar defende a criação de políticas linguísticas, de identidade comunitárias e culturais; o desenvolvimento de um processo cultural específico com a participação dos surdos nos debates linguísticos, educacionais, escolares e de cidadania.

O educador aponta que a Língua de Sinais seja posta ao alcance de todos surdos, isto é o princípio de uma política linguística, dentro de um projeto educacional mais amplo, para que a surdez seja concebida como uma experiência visual. Sendo necessário, então, olhar para o surdo com a sua cultura; sua própria historicidade e seus próprios processos e produções, isto é, sua identidade. Através da Língua de Sinais, tem-se cultura e identidade surda.

Segundo Novaes (2010, p.56-58) estas diferenciam-se:

“A palavra *cultura*, de origem etimológica latina, significa cuidado dispensado à terra cultivada. Em relação à realidade nos dias hodiernos, pode-se afirmar que esta deve ser compreendida como o cultivo de estudos linguísticos, bem como de identidades dos indivíduos que vivem sob sua égide. (...) Já entre os surdos, os mesmos não são diferenciados pelo grau de cultura, ou mesmo de surdez. Para eles, o que difere um sujeito surdo é ‘o pertencimento ao grupo usando a língua de sinais e a cultura surda que ajudam a definir as suas identidades surdas’. (...) Já as

comunidades surdas surgiram da necessidade do povo surdo de se organizar e ter um espaço pra reunirem e resistirem contra as práticas que desejam impor a cultura ouvinte aos sujeitos surdos, por meio de mecanismos clínicos, proibindo, por exemplo, o uso da Língua de Sinais. (...) Já a *identidade surda* surge por intermédio de transmissão coletiva de comportamentos pelo povo surdo nas comunidades surdas, ocorrendo naturalmente quando os membros surdos se encontram nestas comunidades”.

A realidade na cultura surda é determinada pela existência da Língua de Sinais, do jeito surdo de ser diferente, de viver, de entender o mundo. O conceito de cultura surda sofre com a hegemonia de uma cultura única, sendo esta cultura única a do ouvinte. De acordo com a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002)²¹, no título Identidade, Diversidade e Pluralismo, ao relatar sobre a cultura:

“Artigo 1 – A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade”.

A Declaração Universal possui doze artigos por meio da divisão do tema em subtópicos, são eles: identidade, diversidade e pluralismo; diversidade cultural e direitos humanos; diversidade cultural e criatividade; diversidade cultural e solidariedade internacional.

Promover os direitos culturais é respeitar e promover os direitos humanos. Logo, a diversidade cultural deve ser preservada e garantida por meio das políticas públicas, que por sua vez garantem o pluralismo cultural, pois a diversidade cultural “constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada” (UNESCO, 2002).

Como forma de alcançar esses objetivos um plano de ação para a aplicação da declaração foi apresentado e neste aspecto consideraram-se quinze medidas, que, de forma geral, visaram proteger e fomentar a diversidade linguística, promovendo por meio da educação os valores positivos da diversidade cultural.

Ora, aprofundar a discussão internacional sobre o tema, estimular o avanço tecnológico e a produção de conteúdos diversificados é, de certa forma, elaborar políticas de preservação cultural.

No aspecto da diversidade linguística a Libras, língua cultural do povo surdo, torna-se importante para o desenvolvimento visual e linguístico de cada surdo, ampliando-se o conhecimento de mundo. A garantia da dignidade da pessoa humana sobressai no artigo 4 da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002) - UNESCO:

²¹ A representação da UNESCO no Brasil está disponível em: <www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/cultural-diversity/>. Acesso em: 01 mar. 2017.

“Artigo 4 – Os direitos humanos, garantias da diversidade cultural:

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance”.

Deste modo, cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se tornar acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e as comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. Descreve Perlin (2004, p.77-78):

“As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, os aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social”.

A cultura é definida como um campo de forças subjetivas, que se expressam através da linguagem, do juízo de valor, das motivações e desta feita, constroem a ordem do grupo com seus códigos próprios e suas formas de organização, ou seja, os elementos culturais revestem-se na mediação simbólica que torna possível a vida em comum.

A cultura, portanto, é um jogo de poder, cujo ponto de partida passa a ser as estruturas sociais de poder e contexto histórico para a compreensão de fenômenos culturais. Assim, a cultura é conflitiva e toda a diferença dela advinda é vista como produto da luta por significados e poderes. Nesse aspecto retoma-se a ideia contida em Souza (2015, p.88): “as motivações e os próprios significados culturais atribuídos às imagens do lugar (...) vinculam às *ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço*”.

3.2 Os graus de surdez e suas classificações

Território e saúde tornam-se categoria espaço na medida que são utilizados como suporte aos conceitos de risco e vulnerabilidade, pois utilizam indicadores socioeconômicos, sanitários e ambientais e, conseqüentemente, revelam as condições de vida das pessoas e as posições que cada ator social ocupa no território.

E neste território encontram-se capacidades e potencialidade visuais dos surdos, as quais não podem ser entendidas somente em relação ao sistema linguístico próprio da Língua de Sinais. Ora, a surdez é uma experiência visual, ou seja, significa que as formas de compreender o universo surdo constrói através da experiência visual.

No compêndio “O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” – organizado por Ronice Müller de Quadros (2004, p. 10), distinguem-se os conceitos:

“Ouvintes - O termo 'ouvinte' refere a todos aqueles que não compartilham as experiências visuais enquanto surdos.

Surdez - A surdez consubstancia experiências visuais do mundo. Do ponto de vista clínico comumente se caracteriza a surdez pela diminuição da acuidade e percepção auditivas que dificulta a aquisição da linguagem oral de forma natural.

Surdos - São as pessoas que se identificam enquanto surdas. Surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. A identificação dos surdos situa-se culturalmente dentro das experiências visuais. Entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes”.

No viés clínico, segundo a etiologia, tem-se que as causas da surdez podem ser classificadas, tais como: pré-natais e peri-natais.

Consoante Novaes (2010, p. 44-45), distingue-se:

“a) pré-natais: provocada por fatores genéticos e hereditários, bem como por doenças adquiridas pela genitora no processo de gestação (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus);

b) peri-natais: pelo fato de o parto se dar de forma prematura, por falta de oxigenação no cérebro imediatamente após nascer (anóxia cerebral) ou pelo parto ser marcado por traumas, como o uso inadequado de fórceps, partos excessivamente rápidos ou demorados.

Podem ainda provocar surdez a sífilis, a má-formação de cabeça e pescoço o herpes simples, a hiperbilirrubinemia, o nascimento com baixo peso, a meningite. (INES, 2005, p. 12-27).

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, em seu artigo 4º, inciso IV, com alterações feitas pelo Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, traz a seguinte classificação de graus de perdas auditivas, a saber:

- a) de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve;
- b) de 41 a 55 db – surdez moderada;
- c) de 56 a 70 db – surdez acentuada;
- d) de 71 a 90 db – surdez severa;
- e) acima de 91 db – surdez profunda; e
- f) anacusia²²

²² No dicionário Aurélio Buarque de Holanda (2014, p.112) tem-se que o significado de “anacusia” é: perda total da audição.

Pode-se analisar a surdez como *unilateral* (quando se dá em apenas um ouvido) ou *bilateral* (acometendo ambos ouvidos).

Os *graus de surdez* são avaliados conforme a perda auditiva na zona conversacional do melhor ouvido.

O *audiômetro* é um instrumento utilizado para se medir a sensibilidade auditiva das pessoas.

Sendo uma privação sensorial, a surdez acaba por interferir totalmente na comunicação”.

A separação de parâmetros biológicos/naturais e normais das subjetividades contidas na imposição cultural ofertada aos surdos, por meio da distribuição desigual de poderes, faz com que seja difícil a quebra das barreiras sociais, políticas e culturais da surdez.

3.3 Ações afirmativas para inclusão

O delineamento do homem moderno foi influenciado por ações, sendo estas de medidas privadas ou políticas públicas. Neste contexto surgem ações que objetivam beneficiar determinados seguimentos da sociedade, posto que sofreram discriminações ou injustiças históricas e, para sanar tais atos ímprobos, oferta-se a esses segmentos sociais as mesmas condições de competição.

As políticas públicas de democratização do ensino superior objetivam pluralizar o espaço universitário e são alicerçadas sob o argumento legal de que todos são iguais perante a lei e devem ter as mesmas oportunidades e direitos. Em que pese a “igualdade” por si só não exterminar a discriminação e o fracasso escolar de muitos grupos culturais é sob este prisma que se fundam as ações afirmativas.

Na obra “A universidade virtual e global”, Tiffin e Rajasingham (2007, p. 19) indicam: “A educação superior é fundamentalmente oferecida pelas universidades, cujo papel tradicional tem sido preparar as elites administrativas e profissionais das nações. Elas agora precisam tornar-se um serviço que atenda a todos”.

E é no entrecruzar do enlace entre a educação geral e a educação especial que a proposta de educação para todos, torna-se política pública inclusiva, favorecendo a formação de professores e as práticas pedagógicas, iniciando, pois, a discussão em torno dos desafios e possibilidades de ações para que este processo de inclusão seja implementado.

Ora, na lição de Rodrigues (2006, p. 168) tem-se traduzido que:

“Incluir e garantir uma educação de qualidade para todos é, hoje, o fator mais importante na redefinição dos currículos escolares, desafiando a coragem das escolas

em assumir um sistema educacional ‘especial’ para todos os alunos. É neste contexto que as atuais políticas públicas de educação se inserem”.

Neste sentido, para efetivar a inclusão é preciso, então, transformar o ensino e sua estrutura organizativa, começando por desconsiderar práticas segregativas, questionando, inclusive, os valores e modelos que insistem em apartar pessoas com deficiência.

Ora, a inclusão significa um marco e um avanço nas práticas educativas, importando inclusive uma repercussão nas políticas sociais, uma vez que não se trata de meramente adequar, mas transformar as práticas educacionais em função do desenvolvimento e da dignidade da pessoa humana.

Como decorrência do ato de incluir nas políticas sociais, a questão da prática educacional da Língua de Sinais ser para o surdo a primeira Língua, acaba por evidenciar, de forma bipolar, questões importantes que não são meramente linguísticas. Carlos Skliar (1999, p. 08) participa:

“(…) as obrigações do Estado para com a educação da comunidade surda, as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos, o amordaçamento da cultura surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças, o processo pelo qual se constituem – e ao mesmo tempo se negam – as múltiplas identidades surdas, a ‘ouvintização’ do currículo escolar, a separação entre escola de surdos e comunidade surda, a burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar, a onipresença da língua oficial na sua modalidade oral/escrita, a necessidade de uma profunda reformulação nos projetos de formação de professores (surdos e ouvintes), etc.”.

3.4 Acessibilidade para candidatos surdos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas tecnologias assistivas

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são ferramentas que potencializam os atores sociais surdos com recursos educativos. São aparelhos que contribuem para soluções a mitigar o embaraço na educação.

Sancho e Hernández (2006, p. 80) ilustram:

“As TIC permitem novas possibilidades e formatos educativos, pois rompem as barreiras limitadoras das disciplinas curriculares ao permitir aprender de forma interdisciplinar e aberta. Também possibilitam *aprender na multiculturalidade* e ampliam e multiplicam os referentes formativos”.

Na semiótica²³ depreende-se que o signo intenta representar um objeto. O objeto é a causa e o determinante do signo. O signo está no lugar do objeto. Já o símbolo está no campo da mente, do pensamento, isto é, da razão. O símbolo refere-se ao objeto por associação de ideias produzidas por uma convenção. Mais uma vez, Sancho e Hernández (2006, p. 76) identificam:

“O contexto teórico imprescindível para uma psicologia cultural foi proporcionado pelo psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky, ao incorporar a cultura como um elemento fundamental na formação da mente. Essa perspectiva iniciada nos anos de 1920 recebe o nome de enfoque histórico-cultural ou sociocultural. Um dos conceitos fundamentais desta teoria é o de *mediação cognitiva*. O signo (linguístico ou não-linguístico), como elemento possuidor de significado, é o eixo sobre o qual circulam os processos de mediação. Por isso, o componente semiótico é transcendental. O reconhecimento de que a natureza da consciência é semiótica implica o reconhecimento de que o pensamento humano se forma pela aquisição, uso e domínio de instrumentos mediadores de origem cultural, dos quais o principal é a linguagem, o que levou a aprofundar a análise que permite conhecer o processo de construção da consciência individual e, portanto, da própria identidade e o papel que desempenha os instrumentos culturais (as tecnologias) nesse processo”.

Ora, as TIC são aparelhos versáteis que tornam-se adaptáveis a qualquer tipo de ensino e aprendizagem traduzindo para signos aquilo que se pensa (ou seja, aquilo que foi símbolo), isto é, são instrumentos de desenvolvimento pessoal de grande valia porque propiciam independência e autonomia na aprendizagem.

Então, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tornaram-se as ferramentas do conhecimento a possibilitar a inclusão do saber humano nas diferentes perspectivas de interdisciplinaridade. Elas correspondem a todas as tecnologias que são mediadoras dos processos informacionais e comunicativos dos seres. Tal modelo de paradigma está descrito na obra de Sancho e Hernández (2008, p.74):

“As características das TIC e os processos para integrá-las no ensino foram relacionados com a ideia de que sua presença deve ser interpretada como sinônimo de qualidade educativa. Esta vinculação se apoia na capacidade potencial destas tecnologias para gerar novos ambientes de aprendizagem, adaptados às características e aos níveis das pessoas em formação. É evidente que a presença e o uso educativo destas tecnologias não significam, por si mesmos, uma garantia de qualidade. A contribuição mais significativa das tecnologias da informação e comunicação, com um caráter geral, é a capacidade para intervir como mediadoras nos processos de aprendizagem e, inclusive, modificar a interatividade gerada, de tal

²³ “O termo, oriundo do vocábulo grego ‘*semêion*’, permite traduzir-se por signo, sema ou sinal, o que, provavelmente, responde pela imprecisão no estabelecimento dos limites da semiótica com outras ciências afins, como a semântica e a semiologia. Embora conscientes do inter-relacionamento entre elas, hoje, sobretudo a partir dos estudos sobre o signo linguístico realizados por Saussure e Hjelmslev, é possível determinar os limites da semiótica em confronto com as ciências mencionadas”. Artigo: “A Semiótica: caminhar histórico e perspectivas atuais” de Maria de Fátima B. de M. Batista - Rev. de Letras – N°. 25 - Vol. 1/2, p. 60 - jan/dez. 2003).

maneira que, no campo educativo, a qualidade vinculada ao uso das tecnologias, na realidade, une-se à qualidade da interatividade, como fator-chave nos processos de ensino-aprendizagem. Esta interatividade só pode ser avaliada pelos ambientes e *espaços de trabalho* que as tecnologias propõem”.

Como fator de inclusão social, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são suportes às pessoas com deficiência, principalmente no uso da acessibilidade digital, nos aplicativos e melhorias na web.

Já a Tecnologia Assistiva é o recurso, a estratégia e aplicação do conhecimento para resolução de dificuldades funcionais de pessoas com deficiência. Este recurso está vinculado ao desempenho de uma função. E para tanto, busca-se a autonomia dos percursos e projetos da vida das pessoas com deficiência. Junta-se a necessidade com o apoio do recurso. Não se olha tanto para a deficiência, mas para as possibilidades que esta pessoa possui.

No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído pela Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, propõe o seguinte conceito para tecnologia assistiva: “Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”. Assim o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) através da Coordenadoria Nacional para integração da pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) organizou uma cartilha para legitimar o uso da tecnologia, consoante (p. 10, 2009):

“Em 16 de novembro de 2006 foi instituído, pela Portaria nº 142, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), estabelecido pelo Decreto nº 5.296/2004 no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, na perspectiva de ao mesmo tempo aperfeiçoar, dar transparência e legitimidade ao desenvolvimento da Tecnologia Assistiva no Brasil. Ajudas Técnicas é o termo anteriormente utilizado para o que hoje se convencionou designar Tecnologia Assistiva. A maioria das pessoas pode pensar que esse seja um tema afeto à ciência e tecnologia, à saúde, à indústria, à educação, etc. Na verdade é um conceito muito mais amplo, um elemento chave para a promoção dos Direitos Humanos, pelo qual as pessoas com deficiência têm a oportunidade de alcançarem sua autonomia e independência em todos os aspectos de suas vidas. Para isso é necessária a adoção de medidas que assegurem seu acesso, em bases iguais com as demais pessoas”.

Nesta mesma linha, Romeu Sasaki²⁴, defende a utilização da expressão “Tecnologia Assistiva” argumentando:

“Mas como traduzir as *assistive technology* para o português? Proponho que este termo seja traduzido como tecnologia assistiva pelas seguintes razões: em primeiro lugar, a palavra assistiva não existe, ainda, nos dicionários da Língua Portuguesa.

²⁴ SASSAKI, Romeu K. Por que o termo “Tecnologia Assistiva”? 1996. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

Mas também a palavra *assistive* não existe nos dicionários da Língua Inglesa. Tanto em Português como em Inglês, trata-se de uma palavra que vai surgindo aos poucos no universo vocabular técnico e/ou popular. É, pois, um fenômeno rotineiro nas línguas vivas. Assistiva (que significa “que assiste, ajuda, auxilia”) segue a mesma formação das palavras com o sufixo “tiva”, já incorporadas ao léxico português. (...) Nestes tempos em que o movimento de vida independente vem crescendo rapidamente em todas as partes do mundo, o tema tecnologia assistiva insere-se, obrigatoriamente, nas conversas, nos debates e na literatura. Urge, portanto, que haja uma certa uniformidade na terminologia adotada, por exemplo, com referência à confecção/fabricação de ajudas técnicas e à prestação de serviços de intervenção tecnológica junto a pessoas com deficiência”.

Tecnologia assistiva, então, é um conjunto de artefatos à disposição das pessoas com deficiência, contribuindo assim, para prover-lhes independência e qualidade, bem como inclusão social.

O propósito das tecnologias assistivas reside em ampliar a comunicação, a mobilidade, o controle do ambiente, as possibilidades de aprendizagem, trabalho e maior inclusão na vida familiar e na sociedade como um todo.

Galvão Filho (2009, p.26), ilustra:

“Tecnologia assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”.

Como exemplos de TIC para pessoas com deficiência auditiva e/ou surdez têm-se os aparelhos auditivos, celular com mensagens escritas e chamadas por vibração, aplicativo que traduz em Língua de sinais mensagens de texto, voz e texto fotografado.

Não obstante, as TIC sejam a oportunidade da padronização do acesso enquanto instrumento de fomento à inclusão social, torna-se necessário que o Estado regularize o desenvolvimento de tais tecnologias.

Isto posto, o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG)²⁵ tem como compromisso ser o norteador do desenvolvimento e adaptação de conteúdos digitais do Governo Federal.

²⁵ Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG) “está entre as diversas iniciativas que visam atingir a diminuição das desigualdades e promover a inclusão social, o Governo investe no uso adequado e coordenado da tecnologia porque compreende a inclusão digital como caminho para a inclusão social. Na última década, a expansão prodigiosa da Internet vem revolucionando as formas de comunicação, de acesso à informação e de realização de negócios em todo mundo. Mas a que se deve este fenômeno? Basicamente, deve-se ao seu potencial para atingir instantaneamente um grande número de pessoas, independentemente de localização geográfica e de contexto sócio-cultural”. Disponível em: <emag.governoeletronico.gov.br/#s1.4>. Acesso em 04 mar. 2017.

A importância da aplicação de acessibilidade em um site também se reflete no cumprimento legal do Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004, que em seu art. 47 dispõe da acessibilidade virtual.

A acessibilidade da Web garante acesso facilitado a qualquer pessoa, independente das condições físicas, dos meios técnicos ou dispositivos utilizados.

No caso de pessoas surdas o acesso ao computador é sem áudio. Desta feita, um dos aliados das pessoas com deficiência para o uso do computador são os recursos de tecnologia assistiva, que auxiliam na realização de tarefas (antes difíceis ou impossíveis de realizar), promovendo, desta maneira, a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

As tecnologias são, assim, ferramentas da educação para que esta transforme as pessoas, potencializando-as ao processo de ensino e transformação do mundo. E o ENEM é o momento de fazer parte desse movimento de transformação.

A prova do ENEM é a grande oportunidade para ingresso no ensino superior brasileiro; seja nas instituições públicas, por meio do SISU²⁶, ou nas privadas, por meio do PROUNI²⁷, SISUTEC²⁸ e FIES²⁹.

As provas do ENEM devem seguir a Recomendação n.º 001/2010 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE)³⁰ que aborda a respeito da

²⁶ O SISU é o Sistema Informatizado do MEC no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM. Disponível em: <sisu.mec.gov.br>. Acesso em: 14 fev. 2017.

²⁷ PROUNI é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Podem participar estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais da própria escola; estudantes com deficiência; professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrantes de quadro de pessoal permanente de instituição pública. Nesse caso, não é necessário comprovar renda. É para concorrer às bolsas integrais, o candidato deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa. Disponível em: <siteprouni.mec.gov.br>. Acesso em: 14 fev. 2017.

²⁸ SISUTEC - O Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação, no qual instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica oferecem vagas gratuitas em cursos técnicos na forma subsequente para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: <sisutec.mec.gov.br>. Acesso em: 14 fev. 2017.

²⁹ O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Disponível em: <sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em: 14 fev. 2017.

³⁰ O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) é um órgão superior de deliberação colegiada, criado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidos a esse grupo social. O CONADE faz parte da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Disponível em: <www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade>. Acesso em: 14 fev. 2017.

“aplicação do princípio da acessibilidade à pessoa surda ou com deficiência auditiva em concursos públicos, em igualdade de condições”.

As novas tecnologias da informação, então, não apenas alargaram o conjunto de signos, como também o sistema de armazenamento, gestão e acesso à informação, impulsionando o desenvolvimento humano, haja vista que muitas pessoas ligadas à educação percebem nas tecnologias digitais de informação e comunicação, uma nova oportunidade para aperfeiçoar a educação.

Eis que as TIC fazem surgir novos paradigmas na medida em que transformam o pensamento pedagógico político educacional e a prática docente.

Mais uma vez recorrendo-se a Vygotsky percebe-se a interação social no processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento, demonstrando, pois, que não é possível concebê-los separadamente.

Essas expectativas e exigências fazem com que o paradigma escola converta-se em uma permanente construção de saberes, modificando a posição do professor, a do aluno e a do próprio Estado.

Logo, os papéis de docentes e alunos são relativos, interligados entre si e dependentes. São comunicações entrelaçadas, advindas de atores sociais opostos, ou seja, de um lado o ensino e de outro a aprendizagem. Ensino e aprendizagem tornam-se um instrumento de comunicação, um sistema abstrato de ensino, considerado, assim, um paradigma.

Em Vygotsky (2005) há a comunicação entre alunos e docentes sobre a aplicação do conhecimento aos problemas e, há a comunicação interna do discente e interna do professor sobre a aplicação do conhecimento aos problemas.

Na obra “Formação continuada de professores e novas tecnologias”, Mercado (1999, p. 55) seleciona:

“Vygotsky (1988) evidencia sua postura materialista dialética em colocar o fator sócio-cultural como determinante do desenvolvimento do pensamento, através da mediação dos signos e das ferramentas, em especial da linguagem. O momento de maior significado no desenvolvimento intelectual que dá origem às formas essencialmente humanas de inteligência prática e abstrata, ocorre quando a linguagem e a atividade prática convergem. O educando consegue dominar o seu movimento devido ao sistema de signos que reestrutura a totalidade do processo psicológico e, utilizando a linguagem reorganiza o seu campo viso-espacial criando um campo temporal. O significado de signos e ferramentas está incluído na categoria de atividades mediatas: estes representam meios divergentes de ação, nos quais as ferramentas são percebidas como meios externos, através dos quais o homem procura mudar o real, enquanto signos são vistos como meios internos capazes de alterar o caráter da atividade”.

Na intersecção ao pensamento do geógrafo Haesbaert, (2011, p. 345), aponta-se que “as formas básicas de multiterritorialidade ocorrem associadas a novas tecnologias, que, de certa forma, revolucionaram ao longo do século XX, nossa dinâmica socioespacial ou geográfica”.

Em complementação ao pensamento, o próprio geógrafo, (2011, p. 345), descreve:

“(…) com uma maior carga imaterial, é a que nos permite (ou àqueles que têm acesso às tecnologias aí envolvidas), pela comunicação instantânea contatar e mesmo agir sobre territórios completamente distintos do nosso, sem a necessidade da mobilidade física. Trata-se aqui de uma multiterritorialidade envolvida nos diferentes graus daquilo que poderíamos denominar como sendo a vulnerabilidade informacional (ou virtual) dos territórios”.

Argumenta-se, então, que as TIC alteram a estrutura de interesses, mudando o caráter dos símbolos, modificando a cultura da comunidade surda. Nesse passo, as tecnologias do conhecimento, os instrumentos e os mecanismos permitem, pois, transformar os aspectos da realidade em objetos de estudo. Sem tais tecnologias o desenvolvimento e o conhecimento seriam mais lentos e estas tecnologias surgem, então, em resposta aos problemas que emergem em cada momento social.

A utilização dessas implica em saber produzido a disponibilizar o seu uso e controle, porquanto a interdisciplinaridade que tais tecnologias oferecem tornam-se um caminho para superação da fragmentação do saber, permitindo-se realizar uma integração da realidade surda que cercam aqueles atores sociais.

As TIC permitem novas possibilidades e formatos educativos, porquanto elas rompem as barreiras limitadoras das disciplinas curriculares ao permitir, por exemplo, aprender de forma interdisciplinar, na multiculturalidade, ampliando e multiplicando os referenciais formativos.

Diante desta proposta, Sancho e Hernández (2006, p. 131), propõem:

“As tecnologias da informação e comunicação indicaram grandes e positivas mudanças nas formas de se comunicar, relacionar e viver em sociedade. Desde o surgimento da informática, por exemplo, são muitas as expectativas geradas (e, em grande parte, satisfeitas) sobre seu potencial para obter a individualização e melhorias das aprendizagens, o alcance da intervenção educativa e os êxitos dos alunos com necessidades especiais³¹. Concretamente, viu-se nelas a possibilidade para, com as ferramentas adequadas, resolver numerosos problemas ou situações que impedem as pessoas com necessidades especiais de participar da educação; abriram-se possibilidades de superar ou diminuir barreiras físicas, mas as mais difíceis de eliminar são as conceituais. Aquelas que se utilizam quando se planeja a educação para alunos ‘normais’, sem entender que o normal é que exista a diversidade; que a normalidade inclui diferentes formas de participar, comunicar-se e aprender, mesmo que essas formas sejam eventuais. As mesmas que levam a entender a educação

³¹ Atualmente o termo “necessidades especiais” não é mais utilizado.

como um processo homogêneo e homogeneizante, de que os estudantes com necessidades especiais não podem fazer parte porque participam, aprendem, falam, escrevem ou se movem de forma diferente ou porque chegam a resultados heterogêneos”.

Em aspectos estruturantes, surgem, na contemporaneidade, as Tecnologias Assistivas apoiadas em Libras, as quais constituem-se em ferramentas para melhor prática social e cultural de uso por diferentes atores sociais: os surdos e os ouvintes.

As TAs são marcadas por questões interculturais e, auxiliam na difusão da Língua de Sinais. Todavia, problemas são encontrados quanto à viabilidade do uso pelos surdos e às reais necessidades linguístico-sociais dos sujeitos surdos, as quais são atravessadas pela questão de um bilinguismo de minoria.

No I Fórum Online Internacional Compartilhando Experiência: Guia-Interpretação, Interpretação e Mediação para Pessoas com Surdocegueira e Surdez realizado no Estado de São Paulo, em novembro de 2010, por ocasião da comemoração à Semana Estadual e Municipal da Surdocegueira, Clélia Regina Ramos elencou algumas tecnologias assistivas:

- a) Aparelhos de amplificação sonora individual (prótese auditiva);
 - b) Sinalizadores domésticos de som (campainha, telefone, despertador e outros);
 - c) Aparelhos FM para captação de voz em ambientes com interferências acústicas (salas de aula e outros);
 - d) Amplificador para uso em telefones (para surdez moderada ou severa);
 - e) SAP com entrada para fones de ouvidos e/ou sem fio;
 - f) “*Hearing Loop*” ou aro magnético para recepção auditiva em eventos, cinema, teatro. (Pouco usado no Brasil);
 - g) Implante coclear;
 - h) Softwares para reabilitação de fala e audição;
 - i) Telefones para surdos (escrita e videofone);
 - j) Materiais com acessibilidade em Libras. CDs-ROM, DVDs e outros formatos digitais
- Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/EditoraAzul/ta-para-surdos>>. Acesso em 14 abr. 2017.

Para os surdos os recursos tecnológicos são mais que uma alternativa de comunicação; são ferramentas de aprendizagem em Língua de Sinais e também a possibilidade de aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua.

O uso da internet, das redes sociais, do computador abriu possibilidades de comunicação para todos, porém aos surdos essas são ferramentas visualmente atraentes com potencialidades educacionais grandes.

Ao utilizar essa ferramenta como proposta didática deve-se oferecer meios e facilidades para seu uso, priorizando imagens, textos simples e diretos, uso de legendas, de intérpretes de Língua de Sinais, entre outros recursos. Oferecer acessibilidades ao surdo é contribuir para sua interação efetiva na sociedade.

3.5 O tradutor-intérprete de Libras como recurso de acessibilidade do surdo nos múltiplos territórios do ENEM

O intérprete é o responsável pela efetiva comunicação do candidato surdo, atuando, por conseguinte, na mediação com os ouvintes dentro da sala. Sua função é eminentemente socializadora e socializada, proporcionando igualdade e acessibilidade para todos.

Esse profissional insere-se entre os surdos, o que na visão de Perlin e Strobel (2009, p. 29) “é a ‘descoberta cultural’ pois ele é o elo que o sujeito surdo se encontra como surdo, com sua identidade surda”.

Segundo as orientações do MEC (2004, p. 07) no título “O tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, tem-se que o intérprete de Língua de Sinais é “Pessoa que interpreta uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais”.

Atuar como intérprete no ENEM significa, principalmente, traduzir em Libras toda e qualquer orientação ou comunicação oral dada durante o exame. Mas também, tirar eventuais dúvidas e dar esclarecimentos pontuais acerca das provas.

“Qual o papel do intérprete?”

Realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa observando os seguintes preceitos éticos:

- a) confiabilidade (sigilo profissional);
- b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias);
- c) discricção (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação);
- d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados);
- e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito)”. (QUADROS - MEC, 2004, p.28).

Durante as provas, o candidato surdo, recebe um atendimento especializado, com o auxílio de intérpretes de Libras, todos eles com certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa, que o acompanharão durante todo o exame. Além disso, o candidato surdo tem direito a 60 minutos adicionados ao tempo regulamentar, para que possa fazer a prova com mais tranquilidade.

Porém, é fundamental que esse tempo extra seja solicitado ao início de cada dia de prova. Deste modo, durante a realização dos exames, será permitido que os participantes deficientes auditivos utilizem aparelhos de amplificação sonora individual e receptores do implante coclear, que poderão ser vistoriados a qualquer tempo.

Já para as pessoas surdas faz-se necessário a atuação do tradutor-intérprete de Libras, cuja profissão está regulamentada na Lei nº 12.319 de 01 de setembro de 2010³².

Para tal profissional o conhecimento da Língua de Sinais afigura-se como necessário, já que as Línguas de Sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação:

“As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema lingüístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios lingüísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior” (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 30).

Logo, o intérprete de Libras não é apenas um profissional, mas sim um mediador porque é responsável por uma tradução cultural – textos, falas, vídeos, literatura, etc. – e por isso mesmo é um mediador cultural.

“Quanto mais se reflete sobre a presença dos intérpretes de Língua de Sinais, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mais se percebe que os intérpretes de Língua de Sinais são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade”. (PERLIN, 2006, p.138)

No Brasil a responsável pela regulamentação da profissão do intérprete é a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS).

“(…) é uma entidade profissional autônoma, sem fins lucrativos ou econômicos, fundada em 22 de setembro de 2008, de duração indeterminada, com personalidade jurídica de direito privado, qualificável como de interesse público e pertencente ao território brasileiro. Essa entidade tem a função de orientar, apoiar e consolidar as Associações de Tradutores, Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais (APILS), buscando realizar um trabalho de parceria em defesa dos interesses da categoria de tradutores, intérpretes e guia-intérpretes de língua de sinais (TILS). A FEBRAPILS atua sob três grandes pilares: a formação inicial e continuada dos TILS; a profissionalização para refletir sobre a atuação dos TILS à luz do código de conduta e ética; e o engajamento político dos TILS para construir uma consciência coletiva”.³³

Cabe ao intérprete conhecer com profundidade a Libras, mas não apenas ela. A língua como parte da cultura, está inserida em um contexto histórico que deve ser conhecido por

³² Disponível em: <<http://www.febrapils.com.br/p/legislacao.html>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

³³ Disponível em: <<http://www.febrapils.com.br/p/quem-somos.html>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

aqueles que a praticam. E, no momento da realização da prova do ENEM esse profissional deverá auxiliar o candidato na compreensão do texto. Porém é imprescindível que o candidato surdo comprove domínio da Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Já que Libras não utiliza preposições ou conectivos em textos como a Língua Portuguesa.

Na sala de aula, o intérprete deverá posicionar-se em pé ou sentado, de frente para o candidato, de forma que o candidato possa localizá-lo imediatamente e solicitá-lo, caso necessite. Todas as informações, avisos e orientações que são veiculados, antes e durante a realização das provas, deverão ser traduzidos ao participante pelo intérprete.

Os intérpretes atuarão em duplas, dando total suporte um ao outro, durante o período do exame, para fornecer, com máxima clareza possível, os sinônimos ou sinais que auxiliem o candidato a reconhecer a palavra escrita, as orações ou o contexto, sendo necessário, em determinados momentos, que recorram ao dicionário. Essa determinação é fundamental, pois, de modo algum, o atendimento especializado deverá proporcionar qualquer tipo de vantagem em relação aos demais participantes.

Caso haja insistência numa mesma questão, o intérprete poderá negar-se a traduzir, informando ao aplicador o ocorrido, a fim de evitar equívocos sobre a sua função, bem como eventuais questionamentos por favorecimento ao participante surdo.

As formalizações e procedimentos da atuação do intérprete estão descritas em Quadros-MEC (2004, p. 40) da obra: “O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”:

“Como se portar diante do contexto de interpretação da língua portuguesa escrita no momento de provas e concursos?

Sugere-se que se faça a tradução do português escrito para a língua de sinais de todas as questões da prova. O intérprete também deverá fazer a interpretação das instruções dadas na língua portuguesa falada e/ou escritas quando estes forem os casos. Durante a prova, o candidato pode dirigir questões relativas exclusivamente à língua portuguesa: significado, estrutura e vocabulário. Se por acaso, o candidato sugerir alguma escolha pessoal e solicitar a confirmação seja ela através do olhar, o intérprete deve lhe informar que apenas fará a tradução do português para a língua de sinais deixando claro as suas atribuições durante o processo. Em relação ao processo de seleção, o intérprete deve informar aos monitores e responsáveis qual a sua função e como se procederá a interpretação durante a execução das provas e do concurso de modo a garantir a acessibilidade”.

A conduta do intérprete está formalizada no Código de Ética - Registro dos Intérpretes para Surdos - em 28-29 de janeiro de 1965, Washington, EUA) Tradução do original Interpreting for Deaf People, Stephen (ed.) USA por Ricardo Sander. Adaptação dos Representantes dos Estados Brasileiros - Aprovado por ocasião do II Encontro Nacional de

Intérpretes - Rio de Janeiro/RJ/Brasil – 1992 – em QUADROS-MEC (2004, p. 31) na obra “O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, descreve:

“O código de ética é um instrumento que orienta o profissional intérprete na sua atuação. A sua existência justifica-se a partir do tipo de relação que o intérprete estabelece com as partes envolvidas na interação. O intérprete está para intermediar um processo interativo que envolve determinadas intenções conversacionais e discursivas. Nestas interações, o intérprete tem a responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações. Assim, ética deve estar na essência desse profissional. (...) o código de ética que é parte integrante do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes (FENEIS)”.

Alguns dos pontos mais importantes do início da profissionalização do intérprete de língua brasileira de sinais, segundo (QUADROS, 2004, p.14-15):

“a) Presença de intérpretes de língua de sinais em trabalhos religiosos iniciados por volta dos anos 80. b) Em 1988, realizou-se o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais organizado pela FENEIS que propiciou, pela primeira vez, o intercâmbio entre alguns intérpretes do Brasil e a avaliação sobre a ética do profissional intérprete. c) Em 1992, realizou-se o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, também organizado pela FENEIS que promoveu o intercâmbio entre as diferentes experiências dos intérpretes no país, discussões e votação do regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes fundado mediante a aprovação do mesmo. d) De 1993 a 1994, realizaram-se alguns encontros estaduais. e) A partir dos anos 90, foram estabelecidas unidades de intérpretes ligadas aos escritórios regionais da FENEIS. Em 2002, a FENEIS sedia escritórios em São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Teófilo Otoni, Brasília e Recife, além da matriz no Rio de Janeiro. f) Em 2000, foi disponibilizada a página dos intérpretes de língua de sinais www.interpretels.hpg.com.br Também foi aberto um espaço para participação dos intérpretes através de uma lista de discussão via email. Esta lista é aberta para todos os intérpretes interessados e pode ser acessada através da página dos intérpretes”.

Nesse aspecto, como relevância da profissão de intérprete/tradutor é necessária uma breve demarcação histórica da profissão. Esta foi reconhecida em 2005 com o Decreto supracitado. Tanto o Decreto nº5.626, quanto a Lei nº10.436, são instrumentos legais, que representam avanços para a comunidade surda. Em 2006 foi criado o Prolibras, exame de proficiência em Libras, para disponibilizar certificados para os candidatos aprovados no exame e poderem atuar na área. Em 2008 foi fundado pela UFSC, Universidade Federal do Estado de Santa Catarina, o curso de bacharelado em Letras Libras. Segundo Quadros (2004, p. 12) “A história da constituição deste profissional se deu a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas enquanto atividade laboral na medida em que os surdos foram conquistando o seu exercício de cidadania”.

“A história dos surdos é marcada por lutas. Lutas para conquistar direitos, respeito, igualdades, etc. O Congresso de Milão é um marco histórico e decisivo na luta dos surdos, já que aprovou uma medida que proibia os surdos de se comunicarem em

língua de sinais, tornando obrigatório o aprendizado da leitura labial e a adoção do método oral puro na educação dos surdos”. (STROBEL, 2009, s/n).

Quadros (2004, p.16) ainda aponta que a atividade do intérprete começa de maneira voluntária e só depois é que tal atividade passou a ser reconhecida enquanto profissão.

“Embora a atividade de intérprete de Libras, já exista há muitos anos, o interesse e o investimento por parte dos órgãos públicos na profissionalização desses indivíduos são bem recentes. Os intérpretes de Libras surgiram dos laços familiares e da convivência social com vizinhos, amigos da escola e igrejas. Devido essa característica não há muitos registros sobre a profissão”.

Observa-se, então, que a profissão do intérprete de língua de sinais tem seu início marcado por uma informalidade, e atualmente, existem aparatos legais que regem a sua atuação e apontam a qualificação necessária para o exercício da profissão do intérprete de Língua de Sinais, como a Lei 12.319/2010, que regulamente a profissão do intérprete de Libras.

4. TERRITÓRIOS NORMATIVOS DA INCLUSÃO

4.1 Território normado e território da norma

Na integralização de estudos interdisciplinares tornou-se possível perceber que o Território e o Direito mediatizam as relações sociais, pois o território é antes de qualquer outra coisa uma relação social.

Logo, na relação entre Território e Direito tem-se o território normado do ENEM (aquilo que está na Lei) e o território como norma (densidade normativa do território produzindo condicionamentos às Instituições Sociais. Nesse aspecto a surdez na visão socioantropológica traz as multiterritorialidades de ser surdo e por tal razão, produz-se normas condicionadas às TIC para o ENEM).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1998, em seu capítulo II, art. 208, inciso III, estabelece que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Diante deste território normativo percebe-se que a Lei imprimi uma luta para que a educação se torne inclusiva e as instituições educacionais desvelem-se na forma

compromissada para atender aos direitos de todos independentemente das diferenças que possuem.

Ao se tratar a inclusão em território normado, verifica-se a regulação e o controle da alteridade. Nota-se a presença reiterada de uma “inclusão excludente”, ou seja, aquela que cria a ilusão de um território inclusivo no qual se exerce a expulsão de todos os outros produzidos como ambíguos e anormais.

Para Rodrigues (2006, p. 28) na obra “Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva” identifica-se:

“A inclusão, assim, não é mais do que uma forma solapada, às vezes sutil, ainda que sempre trágica de uma relação de colonialidade com a alteridade. E é uma relação de colonialidade pois continua exercendo o poder de uma lógica bipolar dentro da qual todo o outro, todos os outros, são forçados a existir e subsistir. A inclusão e a exclusão, ao se tratar das duas únicas possibilidades de localização do outro – as quais (...), acabam sendo somente um único lugar - , não são senão a perversão da ordem e do exercício de uma lei estéril que tem como finalidade unicamente a congruência. Chamo perversão a delimitação, sujeição e fixação espacial e temporal do outro nessa lógica”.

4.2 Língua e a questão do Poder na dimensão da surdez

As relações sociais em que se realizam as representações das identidades surdas, são relações que imperam poderes. Raffestin (1993, p. 113-114) no capítulo II Língua e Poder identifica: “(...), a língua é um instrumento de poder e o poder pode se atualizar na língua, pois comunidades inteiras podem ser tributárias de uma língua dominante para ter acesso ao campo cultural moderno”.

Os processos de territorialização desterritorialização e reterritorialização, nos contextos geográficos revelam sua própria relação de domínio e/ou apropriação do espaço, privilegiando dimensões do poder.

Na atuação do Estado e do cidadão, é preciso compreender que o direito, educação são marcos regulatórios enquanto ferramentas do processo social e na questão do poder, este é o definidor da feição social.

A sociedade e particularmente a universidade são os territórios em que o poder é exercido, territorializado, desterritorializado e reterritorializado. Em tais palcos, poderes são difundidos e lançados à dominação de certos grupos sociais como primazia sobre outros. Essas relações de poder, múltiplas, desiguais e contraditórias estão presentes em quase todas as situações sociais. Nesse aspecto Sá (2002, p. 327-328) ilustra:

“Assim sendo, *para entendermos como os poderes operam na sociedade, podemos lançar olhares sobre os sujeitos que estão à margem da sociedade*. Os surdos são um grupo que tem estado nas ‘rebarbas’ do mundo econômico, educacional e político, daí a importância de considerá-los para tal objetivo. A surdez é uma questão social, logo *há operação de poderes na definição social da surdez*. Os surdos têm sido forçados a estar às margens, pois os poderes instituídos lhes têm negado o acesso à informação, à educação (até mesmo a básica), à sua língua natural, e, conseqüentemente, aos processos de tomada de decisão, aos melhores postos do mercado de trabalho, aos seus direitos jurídicos, etc”.

Segundo Souza (2015, p. 88): “o que ‘define’ o território é, em primeiríssimo lugar, o poder. Ou, em outras palavras, o que determina o ‘perfil’ do conceito é a dimensão política das relações sociais”.

Já em Wittgenstein e o *Tractatus* (2005) vê-se que os estudos reflexivos sobre a linguagem e seus limites expressivos, de uma concepção acerca da natureza do sujeito, da dimensão ética da existência e do sentido da vida são fundamentais, razão pela qual, concebe-se a importância de constatar que em Raffestin (1993) “Por uma geografia do Poder” às p. 144, pronunciou-se: ‘Unimo-nos aqui ao pensamento de Wittgenstein (*"The limits of my language mean the limits of my world"*) – *Os limites de minha linguagem são os limites do meu mundo*’³⁴. Neste entrelaçamento do poder, Raffestin (1993, p. 100) continua a debater:

“(...) A linguagem ou as linguagens são meios para mediatizar relações políticas, econômicas, sociais e/ou culturais num dado lugar e por uma duração específica. Ou melhor, toda mediação linguística é subentendida por uma relação extralinguística na qual circula o poder consubstancial a toda relação. A linguagem, como sistema sêmico, não é o lugar do poder, mas, ao contrário, manifesta um poder”.

A surdez é uma diferença. Neste sentido, onde há qualquer discrepância, o poder materializa-se, porque tanto a identidade, quanto o desnivelamento são resultados de uma produção de linguagem, discursiva e simbólica. E, toda relação simbólica está submetida a uma relação de poder que determina quem deve ser incluído, ou quem deve ser excluído do espaço social.

“(...) A linguagem é um instrumento de poder da mesma forma que qualquer outro; não que possa ser o objeto de uma apropriação privada, mas pode ser manipulada, com mais ou menos eficácia. (...) Cada língua é um instrumento de ação social e, nesse sentido, ela ocupa um lugar especial no campo do poder. Uma opressão linguística, uma opressão por meio da língua é portanto possível. Essa opressão surge cada vez que uma língua diferente da materna é imposta a um grupo.” (Raffestin, 1993, p. 107-108).

³⁴ NEF, Frédéric. *A linguagem: uma abordagem filosófica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995. p. 147. “O sujeito só pode descrever estados de coisas, mas não a sua própria possibilidade ou maneira de descrevê-los. Logo, o sujeito não existe no mundo, nem os valores. O mundo aparece como uma totalidade limitada, mas apenas do ponto de vista do elemento místico, definido como o fato de que o mundo é”.

Souza (1995, p. 84) destaca: o território é “*um campo de forças*, em que as relações de poder espacialmente delimitadas operam, destarte, sobre um substrato referencial”. E nessa teia de relações que são tecidas no espaço social Bourdieu (1989) dá um sentido metafórico enunciando-o como “campo” de atuação de posições relativas em uma estrutura social, sem necessária vinculação direta com um espaço geográfico concreto, preciso e delimitado. Souza (2015, p. 89) discute: “*quem domina ou influencia e como domina ou influencia esse espaço? Este Leitmotiv traz embutida, ao menos de um ponto de vista não interessado em escamotear conflitos e contradições sociais, a seguintes questão inseparável, uma vez que o território é essencialmente um instrumento de exercício de poder: quem domina ou influencia quem nesse espaço, e como?*”.

“Se é evidente que essa estratégia é desejável do ponto de vista do poder central, que nesse caso ratifica uma hierarquização na forma e nos fatos, ela coloca as outras línguas numa posição secundária, pois estas só serão utilizadas nas trocas intracomunitárias – o que, é claro, terá efeitos a longo prazo no domínio social, cultural, político e econômico. A língua escolhida verá seu espaço aumentar, enquanto o das outras tenderá a se restringir. (...) Em outras palavras, a comunidade favorecida pela escolha de sua própria língua está destinada a conquistar uma posição predominante em relação às outras, ao menos durante um período suficientemente longo”. (Raffestin, 1993, p. 116).

Caminhando nesta direção Sá (2002, p. 73) participa que foi Carlos Skliar, quem primeiramente usou a expressão “ouvintismo”. Na obra “A surdez: um olhar sobre as diferenças” o próprio Skliar (2016, p. 15) identifica:

“O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. O que é, mais explicitamente, o ouvintismo? Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais”.

E como tal instrumento do campo de poder, o significado de “ouvintismo” transforma-se em um discurso de dominação no qual os ouvintes sobrepõem-se aos surdos com sua representação hegemônica, pois, o ouvintismo gera diferentes interpretações. Dentre as formas de resistência a esse poder “ouvinte”, surgem, como exemplo, as associações de surdos, que tornam-se territórios livres de controle ouvinte sobre a deficiência. Nesse entrelaço, Carlos Skliar (2016, p. 17) mais uma vez exemplifica:

“(...) o ouvintismo, ou oralismo, não pode ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes. Convivem dessas ideias outros pressupostos: os filosóficos

– o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos – a importância da confissão oral, e os políticos – a necessidade da abolição dos dialetos”.

Logo, o ouvintismo revela uma proximidade entre surdos e ouvintes, em que estes estão em posição de superioridade. Desse modo, o ouvintismo é uma configuração do poder ouvinte, na qual o ouvinte estabelece uma relação de poder predominando sua hegemonia cultural através do discurso e do saber.

Nesse aspecto, a cultura ouvinte é constituída de signos primordialmente auditivos, pois, no que tem de visual, assim como a escrita, a cultura ouvinte também é composta de signos audíveis. Ou seja, o sujeito surdo não utilizar-se-á de signos ouvintes porque somente pode entendê-la até certo ponto, porquanto a entende dentro de signos visuais. Assim, a escrita do surdo não irá se aproximar da escrita ouvinte, não se exigindo uma construção simbólica tão natural como a do ouvinte. E, mais uma vez, Carlos Skliar (2016, p. 30) indica:

“Os Estudos Surdos podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, por meio de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos. Nesse sentido, os Estudos Surdos problematizam justamente aquilo que em geral não é problematizado, nem na educação especial, nem em outras abordagens dessa temática. O nosso problema, em consequência, não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas, sim, as representações dominantes, hegemônicas e ‘ouvintistas’ sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos”.

A sociedade e suas representações no campo de ação social são tomadas de relações de dominação que contagiam o sistema educacional e o faz operar na dinâmica excludente dos múltiplos territórios, que emanam condicionamentos limitadores de significados. Nesse recorte Sá (2002, p. 347) relaciona:

“Todas as relações sociais são regidas por significados e interpretações. Estes significados construídos socialmente são justamente o que dá forma e sentido à vida em sociedade. Todas as relações sociais são movidas por relações de poder. As relações de poder condicionam um certo olhar ‘quase obrigatório’ sobre a alteridade. *Através desses olhares, dessas representações, prefere-se alguns significados e não outros*; pode-se dizer, então, que existe uma hierarquia de significados: significamos as pessoas, os outros, os objetos, as relações e até a nós mesmos. Em outras palavras: *a hierarquia de significados é gerada pelas representações a partir do poder que emana das ideias, das significações*. Esta hierarquia de significados posiciona os sujeitos na vida social, por ela os sujeitos posicionam a si próprios, por ela posicionamos os outros”.

A língua, suas representações, significados e hierarquias dão lugar a múltiplas conformações que tornam-se produtos de relações, que segundo Raffestin (1993), aparecem na problemática morfofuncional como resultados que mascaram, com frequência as relações

de poder que as fizeram nascer. Nesse diapasão, às p. 110-111, da obra “Por uma geografia do poder” tem-se:

“(…) Uma língua, na qualidade de instrumento, só terá sua reinserção num circuito social se for acompanhada de uma autonomia em outros planos. A língua só pode voltar a ‘funcionar’ se a periferia ou as periferias, encontrar uma significação em face do centro, senão ‘a reivindicação cultural aparece como um resto e uma compensação’. O controle do instrumento linguístico sem o controle de alguns outros instrumentos não tem significado. Como o ‘centro’ consegue impor ‘sua língua’? No interior de uma unidade territorial, ele pode dispor da força política e dos recursos econômicos e/ou representar a maioria da população. Desde então, para ter acesso a essa força e a esses recursos, é evidente que uma das primeiras condições é assimilar a língua daqueles que detêm os trunfos em questão. (...) As maiorias linguísticas ou as minorias que falam a ‘língua oficial’ se apossam das administrações públicas ou privadas, controlando os postos-chave. Dessa apropriação podem nascer conflitos que, apesar das aparências não são verdadeiros conflitos linguísticos, mas pura e simplesmente conflitos políticos, com cor e pretexto linguísticos. (...) Os verdadeiros conflitos linguísticos são extremos. São aqueles em que um grupo procura privar um outro do uso de sua língua; são aqueles nos quais se tenta substituir uma identidade linguística por outra e, como consequência, substituir uma cultura por outra”.

Raffestin (1993, p. 38) elenca como elementos constitutivos da relação social os atores, a política dos atores – ou o conjunto de suas intenções, a estratégia deles para chegar a seus fins, os diversos códigos utilizados e os componentes espaciais e temporais. Ou seja, “perceber as relações que se mesclam a cada instante mas que também se desfazem” ou na leitura do geógrafo brasileiro, (SOUZA, 2015, p. 78) “relações *definidas e delimitadas por e a partir de relações de poder*”.

Nesse corolário, as análises feitas por Norbert Elias, na obra *Sociedade dos indivíduos* (1994) corroboram a visão de Raffestin, pois em Elias tem-se que uma sociedade de indivíduos é uma rede de relações sociais que produz “fenômenos reticulares” através das diferentes funções sociais que, na sua divisão, produzem indivíduos iguais e diferentes; relações de interdependências, de tensões, de auto-regulação e de poder. Para Norbert (1994, p. 16) o desafio é compreender como se dá a relação da parte com o todo:

“O que nos faltam (...) são modelos conceituais e uma visão global mediante os quais possamos tornar compreensível no pensamento aquilo que vivenciamos diariamente na realidade, mediante os quais possamos compreender de que modo um grande número de indivíduos compõe entre si algo maior e diferente de uma coleção de indivíduos isolados: como aqueles formam uma sociedade e como sucede essa sociedade poder modificar-se de maneiras específicas, ter uma história que segue um curso não pretendido ou planejado por qualquer dos indivíduos que a compõem”.

4.3 A educação de surdos e os marcos legais

Os direitos dos surdos são marcados também pela publicação de diretrizes legais, dentre elas: Declaração de Salamanca/1994, na Espanha que tornou-se a resolução das Nações Unidas (ONU), apontando princípios, questões políticas e práticas em educação inclusiva, destacando a linguagem de signos como meio de comunicação entre surdos e garantindo a educação de surdos em sua língua nacional de signos.

Já a Lei n.º 10.098/2000 trata da eliminação de barreiras e de obstáculos na comunicação. Em seguida, no ano de 2005, após a Convenção da ONU entabulou-se o Decreto n.º 6.949, que promove, protege e assegura o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos, viabilizando a facilitação do aprendizado da Língua de Sinais e a promoção da identidade linguística da comunidade surda.

O Decreto n.º 5.626/2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436/2002, descreve a pessoa surda, classificando os tipos de perdas auditivas, inclusive, especificando a inclusão da disciplina Libras na formação de professores e instrutores de Libras. Sendo está regulamentada pela PROLIBRAS (Exame Nacional de Proficiência em Libras).

A Lei n.º 12.319/2010 veio especificar a formação, as atribuições e as competências do profissional tradutor e intérprete da Libras. Em complementação, em 2014 a Lei n.º 13.0005, apresentou o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estipulou metas e detalhou o atendimento educacional especializado e, por decorrência, expandiram-se as obras didáticas em Libras e em Braille.

Ao legitimar a ordem social como normativa estatal, o Brasil reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) através da Lei nº 10.436/2002³⁵, asseverando-a como a Língua das comunidades surdas brasileiras e, nesse passo, a tornou como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, propondo, inclusive, a inserção do ensino de Libras nos cursos de formação especial, de fonoaudiologia e de magistérios, no Ensino Médio e no Ensino Superior.

O art. 4º da referida lei prevê que “o sistema educacional federal e sistemas educacionais estaduais, municipais e do distrito federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de educação especial, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua

³⁵ A Lei nº. 10.436/2002 não equiparou, em relação a direitos e privilégios, a Libras à Língua Portuguesa, mesmo que tenha reconhecido a Libras nas comunicações oficiais do governo brasileiro. Fica evidenciado no parágrafo único do art. 4º que: “A Língua de Sinais Brasileira – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

Brasileira de Sinais (LIBRAS), como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs³⁶.

Além do reconhecimento legal da Libras, essa Lei afirmou o dever do poder público e das empresas concessionárias de serviços públicos em garantir o uso e a difusão dessa Língua (BRASIL, 2002; PEREIRA et al., 2011).

Assim, todas essas conquistas são celebradas no 26 de setembro, consagrado como o Dia do Surdo. Segundo Rocha (2008), a data refere-se aos avanços dos estudos de surdos no Brasil decorrentes da criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (Lei n.º 939 de 26 de setembro de 1857) promovidos pelo professor francês Ernest Huet.

Percebe-se que as garantias legais existem, porém somente a existência não lhes assegura efetividade e equidade de oportunidades.

Silva e Vizim (2003, p.103) exemplificam:

“Como exemplo de política pública universal poderíamos referir o sistema legal constitucional, o arcabouço jurídico. A Lei, ao menos em tese, é igual para todos. Todos os cidadãos brasileiros, independentemente de suas condições ou características estão submetidos aos primados de uma mesma constituição e suas leis mais gerais dela decorrentes. Somente a partir destas regulamentações gerais, que a todos submete, é que, no intuito de regular a vida cotidiana bem como garantir a equiparação de oportunidades a todos, se estabelece toda uma rede de direitos específicos a setores diversos da população; entretanto, todos esses, sem exceção estão sujeitos às leis mais gerais e universais”.

A Constituição Brasileira de 1988, elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III), e como um dos objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV).

Também, na mesma Constituição, há dispositivos que possibilitam a efetivação de ações afirmativas, embasadas na consagração do art. 5º, inciso I que trata do princípio da igualdade e do direito de todos à educação (art. 205). Esse direito deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Neste aspecto, a igualdade preconizada no art. 5º é a igualdade formal; aquela que não estabelece distinção alguma entre as pessoas. No entanto, a falta de distinção pode gerar desigualdades ao invés de igualdade.

³⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN — são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. O objetivo dos PCN é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Os PCN's não possuem caráter de obrigatoriedade e, portanto, pressupõe-se que serão adaptados às peculiaridades locais.

Ainda no artigo 5º, *caput*, da Constituição Federal/88 assegura mais do que uma igualdade formal perante a lei, mas sim, uma igualdade material que se baseia em determinados fatores. O que se busca é uma igualdade proporcional porque não se pode tratar igualmente situações provenientes de fatos desiguais.

Essa igualdade material, também chamada de igualdade substancial ou aristotélica: “Devemos tratar os iguais igualmente e os desiguais desigualmente, na medida de sua desigualdade”, dá o tratamento jurídico diferenciado a certos grupos de pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade, oportunizando a proteção da minoria pela ação afirmativa.

À luz da máxima aristotélica que oferta tratamento igual aos iguais e tratamento desigual aos desiguais, na medida dessa desigualdade torna-se premente, que o próprio Direito forneça meios eficazes para impedir as desigualdades e promover a igualdade real e concreta aos grupos tidos como minorias.

Rodrigues (2006, p. 193) seleciona: “Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente”. Então, como conclui Boaventura de Souza Santos (1995), (...) “é preciso que tenhamos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza”.

Nesse entrelace tem-se na obra “O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento”, In: Castro e Corrêa (et. al), os esclarecimentos feitos pelo geógrafo Marcelo José Lopes de Souza (1995, p.77):

“Não há uma formação de representações sociais por um grupo de modo neutro, nessas se esboçam intenções, consensos e até mesmo a busca em excluir o *outro*. Assim, pelo entendimento e aprofundamento no processo da comunicação podemos ampliar e esclarecer a construção dos universos consensuais, bem como os universos reificados e de exclusão”.

Por este pensamento, Bandeira de Mello (2015, p. 9-10):

“O preceito magno da igualdade, (...) é norma voltada quer para o aplicador da lei quer para o próprio legislador. Deveras, não só perante a norma posta se nivelam os indivíduos, mas, a própria edição dela assujeita-se ao dever de dispensar tratamento equânime às pessoas (...). A Lei não deve ser fonte de privilégios ou perseguições, mas instrumento regulador da vida social que necessita tratar equitativamente todos os cidadãos. Este é o conteúdo político-ideológico absorvido pelo princípio da isonomia e juridicizado pelos textos constitucionais em geral, ou de todo modo assimilado pelos sistemas normativos vigentes. Em suma: dúvida não padece que, ao se cumprir uma lei, todos os abrangidos por ela hão de receber tratamento parificado, sendo certo, ainda, que ao próprio ditame legal é interdito deferir disciplinas diversas para situações equivalentes”.

O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2014), entende minoria como “a parte menos numerosa (de um corpo deliberativo)”. Isto posto, no sentido socioantropológico, tem-se um subgrupo que, dentro de uma sociedade, considera-se ou é considerado diferente do grupo maior e dominante, em razões de características étnicas, religiosas, ou de língua, costumes, nacionalidade etc., e que em razão dessas diferenças não participa integralmente, em igualdade de condições, da vida social.

No artigo acadêmico “Direito das Minorias Interpretado: o compromisso democrático do direito brasileiro” Argemiro Cardoso Moreira de Martins e Larissa Mituzani (2011, p. 319), entende-se por minoria:

“A categoria minoria é utilizada no Direito como reforço argumentativo para a defesa de direitos fundamentais. Destina-se a grupos que, historicamente marginalizados, reivindicam no espaço público o reconhecimento de suas peculiaridades e a proteção de direitos. (...) A interpretação dos princípios relacionados à categoria minoria deve, portanto, concebê-la como uma necessidade de consolidação dos valores democráticos da Constituição”.

Neste diapasão, os estudos surdos em educação devem ser pensados como um território de investigação educacional, de proposições políticas equânimes. Isto posto, Novaes (2010, p. 80) lança uma visão sobre a questão da inclusão, direcionando o olhar para as diferenças das pessoas:

“O que ocorre com o atual modelo de inclusão é que a construção das identidades de um grupo minoritário, no caso, os surdos, é desfavorável, em razão da pacífica convivência harmoniosa e sem preconceitos por parte dos alunos tipos *normais* para com aqueles, sendo, portanto, incapaz de lhes conferir autonomia para as situações da vida social, haja vista que sempre precisarão da compreensão e da solidariedade dos demais colegas ouvintes”.

A ministra do Supremo Tribunal Federal, Cármen Lúcia Antunes, na Revista de Informação legislativa, (ano 33, n. 131, p. 286), classifica:

“Não se toma a expressão minoria no sentido quantitativo, senão que no de qualificação jurídica dos grupos contemplados ou aceitos com um cabedal menor de direitos, efetivamente assegurados, que outros, que detém o poder. Na verdade, minoria no Direito democraticamente concebido e praticado, teria que representar o número menor de pessoas, vez que a maioria é a base de cidadãos que compreenda o maior número tomado da totalidade dos membros da sociedade política. Todavia, a minoria é determinada por aquele que detém o poder político, econômico e inclusive social em determinada base de pesquisa. Ora, ao contrário do que se apura, por exemplo, no regime da representação democrática nas instituições governamentais, em que o número é que determina a maioria (cada cidadão faz-se representar por um voto, que é o seu, e da soma dos votos é que se contam os representados e os representantes para se conhecer a maioria), em termos de direitos efetivamente havidos e respeitados numa sociedade, a minoria, na prática dos direitos, nem sempre significa o número menor de pessoas. Antes, nesse caso, uma minoria pode bem compreender um contingente que supera em número (mas não na prática, no

respeito, etc.) o que é tido por maioria. Assim o caso de negros e mulheres no Brasil, que são tidos como minorias, mas que representam maior número de pessoas da globalidade dos que compõem a sociedade brasileira”.

Nesse passo, não se pode pensar na educação para as minorias sem entender como é que se compõem estes grupos humanos distintos, dentre os quais estão os surdos com suas marcas culturais distintas e que com pensamentos próprios.

Como democratização das relações de poder, os Estudos Surdos, passam a compor temas multiculturalistas e inserem-se como lutas políticas que demandam e contribuem para as tentativas de negação dos pré-conceitos sobre os surdos. Participar do processo educativo *significativo* é o que implica, nos dizeres de Sá (1997, p. 34) no proparado “direito de todos”.

Os novos arranjos educacionais e socioespaciais têm-se, após a promulgação da Lei nº 13.409/2016, que inclui na reserva de cotas em instituições de ensino público, as pessoas com deficiência, uma nova configuração educacional, posto que incluídos novos atores sociais nas políticas públicas educacionais, desdobrar-se-á em capacitações dos docentes e contratações de tradutor-intérprete(s) para instrumentalizar o saber a esses novos alunos com deficiência.

Assim, as Leis nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN) e nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação – PNE) traduzem, atualmente, o reduto normativo do ENEM, e, ao seu tempo tornaram-se uma quebra de paradigma, ou nas palavras de Bourdieu (1989, p. 116): “(...) o ato da magia social que consiste em tentar trazer à existência a coisa nomeada pode resultar se aquele que o realiza for capaz de fazer reconhecer à sua palavra o poder que ela se arroga por uma usurpação provisória ou definitiva, o de impor uma nova visão a uma nova divisão do mundo social”.

Ao longo da história, pessoas surdas foram vistas como incapazes, desprotegidas. Todavia, hoje, percebe-se que são um grupo de pessoas em busca da cidadania, reordenando-se dentro da sociedade, distanciando-se do paradigma da exclusão.

Efetivamente, por esse prisma normativo, há como se concluir que a complexidade do processo educacional no Brasil, demandou a referida regulação como forma de garantia da ação governamental, tornando-se hoje política pública institucionalizada.

Por conseguinte, o ENEM foi criado a partir de princípios definidos na LDB/1996 e formalizado pela Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, do Ministério da Educação e do Desporto (MEC).

Visa-se com o exame ser um instrumento de avaliação das competências e habilidades básicas apreendidas durante o ensino médio para a inserção do jovem brasileiro no mercado

de trabalho e da prática da cidadania. Promovendo-se, por conseguinte, a interdisciplinaridade e contextualização das experiências.

4.4 O direito do candidato surdo à assistência diferenciada durante a prova do ENEM como garantia da futura e devida inclusão ao mercado de trabalho

Analisar o fenômeno da relação no trabalho e suas implicações críticas na sociedade atual é o esteio interdisciplinar a complementar o objeto desta pesquisa, porquanto trata-se do tema atual na política e sociedade no qual a noção de trabalho depende do momento histórico, social-identitário que não se dissocia do valor jurídico.

Um novo apreender da forma de ser do candidato surdo na sociedade contemporânea e a sua prospecção e inserção no mercado de trabalho futuro, como fonte autossustentável e independente de renda, para assim o fazendo, ampliar o questionamento, como em Antunes (2002) fora postulado: seria o trabalho o valor central da sociedade?³⁷

As pessoas com surdez, por meio de conquistas legais, obtiveram a sua inserção no mercado de trabalho. No entanto, isso não garante, de fato, uma inclusão social, pois essas dependem do uso da Língua de Sinais e do reconhecimento das necessidades e potencialidades dessas pessoas.

De acordo como art. 1º da CF/88 a República Federativa do Brasil tem como fundamento: “III – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa”. Neste sentido, para que se concretize o valor social do trabalho às pessoas com deficiência, há que se exigir do Estado a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, por meio da implantação de políticas públicas compensatórias e eficazes (BRASIL, 1988).

Logo, para que o Brasil se constitua em um Estado Democrático de Direito, tal qual erigido pela CF/88, faz-se necessária a colocação dos atores sociais em só patamar de justiça social e nesse contexto a inclusão do surdo no mercado de trabalho emerge-se à utilização do

³⁷ Ricardo Antunes é Professor Titular de Sociologia no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP. Doutorou-se em Sociologia USP (1986) e fez Mestrado em Ciência Política na UNICAMP (1980). No ensaio que o autor elaborou intitulado “Adeus ao trabalho?” Antunes demarca às p. 96-97 “(...) o trabalhador ‘polivalente e multifuncional’ da era informacional, (...) por vezes, exercita com mais intensidade sua dimensão mais intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural. Essas mutações criaram, portanto, uma classe trabalhadora mais heterogênea, mais fragmentada e mais complexificada, dividida entre trabalhadores qualificados e desqualificados, do mercado formal e informal, jovens e velhos, homens e mulheres, estáveis e precários, imigrantes e nacionais etc.”.

art. 93, da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, também conhecida como Lei de reserva de mercado. O referido artigo estabelece:

“a empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção: I - Até 200 empregados 2%; II - De 201 a 500 3%; III - De 501 a 1.000 4%; IV - De 1.001 em diante 5%. §1º. A dispensa de trabalhador reabilitado ou de deficiente habilitado ao final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias, e a imotivada, no contrato por prazo indeterminado, só poderá ocorrer após a contratação de substituto de condição semelhante. §2º. O Ministério do Trabalho e da Previdência Social deverá gerar estatísticas sobre o total de empregados e as vagas preenchidas por reabilitados e deficientes habilitados, fornecendo-as, quando solicitadas, aos sindicatos ou entidades representativas dos empregados”.

Destaca-se que há também no setor público, a obrigação de inclusão do surdo, conforme art. 37, VIII da CF/88, que destaca: “A lei preservará percentual de cargos e empregos públicos para as pessoas com deficiência e definirá os critérios de sua admissão”.

Ressalva-se que a norma constitucional supracitada deixa de forma imprecisa quais são os critérios de admissão dos surdos e, desse modo, não lhes demarca a evolução da profissionalização. Ora, segundo Sasaki (2006), pode-se verificar as fases de evolução dos procedimentos de profissionalização da pessoa com deficiência nas quais constam as seguintes fases: Fase de exclusão que indica a negação do trabalho à pessoa com deficiência. Nesta fase o trabalho da pessoa com deficiência é visto como forma de exploração. Já a Fase de segregação propõe parcerias entre instituições educacionais e empresas. De igual forma tem-se a Fase de integração na qual a pessoa com deficiência é incluída no mercado de trabalho, todavia não são feitos ajustes nos espaços de trabalho ou na cultura predominante. Por último, a Fase de inclusão é a que se formulam as promoções à profissionalização da pessoa com deficiência, via instituições especializadas.

Faz-se necessário, além da inclusão, assegurar condições de interação entre as pessoas com deficiência e os demais funcionários da empresa, parceiros e clientes, para assim o fazendo, melhor desenvolver o relacionamento profissional. Não se trata, portanto, da mera contratação de pessoas com deficiência, mas sim de ofertar possibilidades para que esses desenvolvam seus ofícios, atendendo aos critérios da melhor gestão de desempenho.

Percebe-se que a sociedade brasileira, através dos territórios normativos de inclusão rompe paradigmas e modelos para vencer as barreiras de inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, a primeira barreira que o surdo encontra é a comunicação. Esta se configura como uma restrição linguística, que pode desencadear distanciamento no contato social. Ora,

como observância da justiça social é preciso que a ordem econômica seja fundada na valorização do trabalho humano, consoante é preceituado pelo art. 170 da CF/88.

Nessa perspectiva, a contratação de pessoas com deficiência deve ser vista sem o viés de assistencialismo e sim pelo território inclusivo da igualdade. Em Atchabahian (2006, p.117) o tópico Igualdade no direito do trabalho, relaciona-se:

“Os trabalhadores, amparados na Constituição Federal vigente através do Capítulo II que regra os direitos sociais, tem, especificamente no artigo 7º no rol de trinta e quatro incisos aqueles que contemplam a igualdade. São exemplos os incisos: ‘XXX – proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil; XXXI – proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência; XXXIV – igualdade de direitos entre o trabalhador com vínculo empregatício permanente e o trabalhador avulso”.

O termo “discriminação”, segundo a Convenção nº 111, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) compreende: “(...) toda distinção, exclusão ou preferência, com base em raça, cor, sexo, religião, opinião política, nacionalidade ou origem social, que tenha o efeito de anular a igualdade de oportunidade ou de tratamento em emprego ou profissão”.

Na pré-formação do ator social antes de seu ingresso no mercado de trabalho, as universidades são o campo espaço-temporal, no qual os atores sociais relacionam-se executando seus papéis, seja de professores, alunos ou pesquisadores.

Esse entrelace sócio-educacional prepara as pessoas para papéis profissionais e, segundo Tiffin e Rajasingham (2007, p. 42): “(...) tendo uma função fundamental na validação do *corpus* de conhecimento que constituiu o paradigma social. (...) e como a busca pelo conhecimento se dá, depende da episteme na qual a universidade existe”.

Assim, como a educação deve visar ao pleno desenvolvimento humano e o devido preparo para a cidadania, tem-se consoante está prescrito no art. 205 da CF/88, que a educação possui a tríplice função ao visar: o pleno desenvolvimento da pessoa; seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em Rodrigues (2006, p.203) indica-se a necessidade de dar novo significado à educação especial ao propor:

“No Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 205, a Constituição diz que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino’. Esse atendimento é *complementar* e necessariamente diferente do ensino escolar e se destina a atender às especificidades dos alunos com deficiência abrangendo principalmente instrumentos exigidos para a eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras); ensino de Língua Portuguesa para surdos (...)”.

Logo, a educação contribui, decisivamente, para a melhoria de vida de cada candidato, porque a instrução se constitui em instrumento essencial e determinante para a capacitação ao trabalho e para a formação da consciência cidadã. A educação também pode ser alcançada pela própria evolução do Estado, porquanto um Estado capacitante é aquele que qualifica para o trabalho e evolui ao Estado Democrático de Direitos e garantias.

A educação é um componente essencial na promoção da cidadania e no desenvolvimento social e econômico e se perfaz em uma base de aprendizagem a conduzir o aluno à aquisição e ao aprimoramento de competências, sendo estas um conjunto de atitudes, habilidades e conhecimentos que o orientam para uma melhor compreensão do mundo.

Na obra “Educação de surdos: A aquisição da linguagem” – Ronice Müller Quadros (2008, p. 22-23) elabora a descrição na qual: “No Brasil, apesar de não haver um levantamento exaustivo sobre o desempenho escolar de pessoas surdas brasileiras, os profissionais e a sociedade surda reconhecem as defasagens escolares que impedem o adulto surdo de competir no mercado de trabalho”. O levantamento incipiente demonstra que, no caso dos surdos, trata-se de capital empregatício falho, tanto que Sá (2002, p. 361) interpreta:

“Aos surdos, quando muito, o que se tem oferecido são propostas de qualificação para o ‘mercado’ de trabalho. A eles se entende que basta o subemprego, a sobrevivência, a exploração de sua ‘saúde’ física. Negam-se as possibilidades e os sonhos de uma escolarização completa, superior, de uma vida produtiva e digna, na qualidade de cidadãos normais, capazes. Tais considerações servem para lembrar que trabalhar considerando a diferença não é o mesmo que trabalhar em prol da desigualdade. *O objetivo é reconhecer a existência das diferenças e contestar as relações de desigualdade*; isto é muito diferente de reproduzir a desigualdade. Para que haja os desejados avanços, os educadores precisam conscientizar-se da necessidade de trabalhar por uma educação plural, que valorize diferentes saberes na produção do conhecimento, e, que considere o universo cultural e singular dos grupos minoritários”.

É preciso atentar para o fato de que cidadania é a expressão equivalente a direitos consolidados, pois a partir de processos formadores do sujeito e sua construção social e histórica é que se pautam novas éticas nas relações sociais.

Atualmente, exige-se do aluno surdo um contínuo aperfeiçoamento e a aquisição de novas competências, fazendo, então, da educação uma realidade permanente ao longo da vida. Tais aperfeiçoamentos para os territórios sociais são descritos em Sá (2002, p. 370-371):

“Educação para a vida na sociedade do conhecimento (...) não tem que ser pensada a partir das exigências que estão ‘na moda’: de integração, de multiculturalismos, de tecnologias, etc. O processo deve ser em direção à compreensão das estratégias que visam o alcance e a crítica dos saberes, para a vida na sociedade do conhecimento, para o relacionamento com o outro e com o mundo. Infelizmente ‘educar para o

mercado de trabalho' tem sido a solução proposta. Oferecer oportunidades de educação para a 'sobrevivência no mundo dos ouvintes' tem sido a escolha. Mas, não se considera que os surdos, por não terem qualquer comprometimento intelectual gerado pela surdez, podem ser pessoas comuns, frequentando os bancos das universidades e tendo expectativas de ascensão social e econômica como qualquer pessoa. A dificuldade está nas propostas educacionais que não atendem à especificidade cultural e linguística”.

Torna-se necessário refletir que talvez muito daquilo que se atribui ao fracasso educacional dos surdos resida na falta de compreensão e de produção dos significados da língua oral. Um número elevado de analfabetismo, a mínima proporção do acesso de surdos ao Ensino Superior e o seu desdobramento na falta de qualificação profissional para o trabalho são possíveis motivos para o fracasso da educação dos surdos. Aos surdos acomete-se o fracasso biológico natural. De igual forma há a culpabilização dos professores ouvintes por tal fracasso o que por sua vez gera as limitações dos métodos de ensino. Nesse sentido, Carlos Skliar (2016, p. 55-56) participa:

“(...) o campo do trabalho, logo teremos disparidade de estereótipos. Expressos pela participação ouvinte, os surdos são vistos como figuras frias desprovidas de definição cultural. Admitidos como tipos incapazes, continuam a carregar a marca de seus corpos ditos mutilados, de sua inteligência dita fracassada, arrastando-se pela sombria incoerência de nossos dias. (...) A ideia de o surdo concentrar-se facilmente em suas atividades sem a distração do barulho leva a uma imagem do surdo como produtor braçal de produtividade. Isso torna presente a ideologia de que vale a pena contratá-lo no campo de trabalho pelo que ele produz não pelo que aparenta. A ideia de que as pessoas surdas dificilmente possam ascender em escala de coordenação ou gerência faz com que sempre continuem sob trabalhos designados pelo poder ouvinte. Tampouco esses trabalhos oferecem possibilidades de ascensão visto que as estratégias de poder continuam centradas. Será que a cultura surda não ofereceu possibilidades de ascensão, ou o poder ouvinte não é suficientemente flexível?”.

No Brasil, as conquistas que envolvem ações reivindicatórias por leis que garantem o acesso ao trabalho são a Lei de Reserva de Mercado (art. 37, inciso VIII da CF/88) e a Instrução Normativa n. 5 de 30/08/1991 do Ministério do Trabalho e da Previdência, a qual institui o programa de treinamento profissional junto às empresas para pessoas com deficiência. Novaes (2010, p. 164), questiona:

“Quanto ao trabalho, deve-se admitir que a obrigatoriedade da lei fez com que a sociedade e, principalmente, os empresários se conscientizassem da capacidade produtiva das pessoas surdas. Entretanto, falta oferecer oportunidade para os surdos trabalharem em suas áreas natas de atuação, onde a capacidade visual seja valorizada, o que melhoraria a autoestima dos mesmos e a produtividade das empresas e, por consequência, melhoraria a economia interna”.

Em que pese o enlace social ter recorrentemente que usufruir da aplicação de conhecimentos a problemas, conclui-se que a educação é um caminho cheio de oportunidades

e, desta feita, o ENEM abre as portas deste caminho a todos, pois, além de ferramenta para avaliação da qualidade do Ensino Médio do país, a prova do ENEM é uma oportunidade para ingresso no ensino superior brasileiro e posterior inclusão ao mercado de trabalho, sendo que a preocupação com o trabalho sempre esteve associada com a possibilidade de autonomia, de independência das pessoas surdas.

4.5 Tecnologias assistivas em Libras no ENEM

As novas tecnologias revolucionam o mundo da comunicação e neste sentido tendem a minimizar as dificuldades dos surdos nas lidas da vida, sejam elas de cunho: pessoal, educacional ou profissional. Porém, o acesso aos equipamentos depende do barateamento e simplificação de acessibilidade. Este último é um obstáculo a ser vencido pelos surdos porque as novas tecnologias são em sua maioria visuais, demandando, assim, sujeitos alfabetizados.

Os surdos, em nosso país são compostos de analfabetos funcionais na Língua Portuguesa e as textualizações em Libras demandam a disponibilidade de câmeras, vídeos, tradutores e intérpretes, enfim, obstáculos que tornam-se dificuldades de acessibilidade, que necessitam ser vencidas (Stumpf, 2010).

Logo, a aquisição na Língua de Sinais é o primeiro passo para a constituição do sujeito como partícipe de sua própria identidade. E esses novos desafios são apresentados pelas TIC, porque quando o surdo utiliza as novas tecnologias ele o faz por trocas cognitivas, as quais, particularmente aos surdos é fazer ancorar estas trocas cognitivas em Libras e não em Língua Portuguesa.

Segundo Strobel (2008), diversos materiais colaboram com a acessibilidade na vida cotidiana do surdo. Para exemplificar, cita-se o Telephone Decive for Deaf (TDD) ou telefone de surdos (TS), celulares e computadores conectados à internet com aplicativos para conversas, tradução-interpretação e acesso aos dicionários de Libras.

Dentre esses recursos tecnológicos, há que destacar o uso do WhatsApp, do Facebook, do Youtube e do IMO³⁸, que mediatizam a comunicação e a divulgação de vídeos em Língua de Sinais. Essas contribuições tecnológicas “não foram apenas educativas sociais e laborais,

³⁸ Imo é um mensageiro gratuito para celulares Android, iPhone (iOS) e PCs com Windows. Utiliza mensagens ou vídeos para as conversas. Ele é o concorrente do WhatsApp, Skype, Facebook, Messenger. O aplicativo tem como base as mensagens de vídeo, mas o Imo também permite conversar via texto, imagens e ligações de voz com várias pessoas ao mesmo tempo. Disponível em: < <http://www.techtodo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2015/05/imo-veja-como-usar-app-de-mensagens-gratuito-para-android-e-ios.html>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

mas, sobretudo, de inserção comunicativa em muitas das atividades de vida diária antes inacessíveis, pois a distância e o tempo se encurtam pela Internet e surgiram novas maneiras de se relacionar” (STUMPF, 2010, p. 05).

“Como exemplo disso, vê-se hoje o vasto uso pelos sujeitos surdos de aparelhos que tem possibilitado a comunicação de forma mais ágil mesmo à distância, por meio da troca de mensagens de textos via celulares, conversas por vídeo (webcam), acesso a serviços de empresas privadas por meio de telefones e atendimentos específicos às suas necessidades: o apoio de intérpretes de língua de sinais, por exemplo, por meio de uso de centrais telefônicas. Além destes já conhecidos, muito se tem estudado com relação à temática da inclusão por meio da tecnologia e difusão da Libras por meio de programas interativos digitais”. (FUSCO, 2004).

O uso das Tecnologias Assistivas no ENEM a partir de 2017 terá novo patamar de direitos e garantias, pois, assim como está demarcado na Convenção Internacional sobre Direitos da Pessoa com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), o Exame Nacional do Ensino Médio terá, experimentalmente, um dispositivo contendo vídeo com a tradução de itens do ENEM 2017 em Libras. Tal previsão encontra-se no Edital nº 13 de 7 de abril de 2017³⁹ – item 2 Dos Atendimentos:

“2.2.2.1 Sem prejuízo da oferta de tradutor-intérprete de Libras, bem como das provas impressas, o INEP poderá oferecer ao participante surdo ou deficiente auditivo, em caráter experimental, dispositivo contendo vídeo com a tradução de itens do ENEM 2017 em Libras.

2.2.2.2 Para participar da aplicação experimental do dispositivo citado no item 2.2.2.1, o participante surdo ou deficiente auditivo deverá manifestar interesse no ato da inscrição”.

Nesse sentido, pela primeira vez, estudantes surdos poderão ter acesso a vídeo com as questões do ENEM traduzidas na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) garante que irá disponibilizar salas adaptadas e o participante poderá escolher, na inscrição, se deseja participar da aplicação diferenciada da prova, por meio de vídeo traduzido para LIBRAS.

Os estudantes que optarem pela tradução no vídeo terão também acesso a um tradutor por dupla de candidatos, que poderá apenas esclarecer dúvidas pontuais de vocabulário. Eles preencherão o cartão de respostas normalmente. A disponibilização do vídeo será feita este ano em caráter experimental. A tradução integral do exame para Libras é demanda antiga, sobretudo daqueles que não são inicialmente alfabetizados em Língua Portuguesa, e pelo menos desde 2014 é discutida no INEP.

³⁹ Edital nº 13 de 07 de Abril de 2017, publicado no Diário Oficial da União (DOU) nº 69, de 10 de abril de 2017, sessão 3, p. 47. Disponível em: <[http:// pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=47&data=10/04/2017](http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=47&data=10/04/2017)>. Acesso em 10 abr. 2017.

Neste ano, o INEP atualizou a lista daqueles que poderão pedir uma hora a mais de exame. Antes, isso era feito mediante o preenchimento de um formulário. Agora tal será na inscrição, com a apresentação de laudo comprobatório da deficiência ou condição necessária para o deferimento.

Segundo a autarquia (INEP), até o ano passado, candidatos com o diabetes ou com distúrbios da tireoide, podiam pedir extensão do tempo. Casos como esses foram excluídos e o tempo a mais será concedido a pessoas surdas, cegas, com déficit de atenção, dislexia e discalculia, entre outros, que deverão comprovar mediante laudos médicos.

Assim, a utilização da Libras como ferramenta de Tecnologia Assistiva para surdos vem tornando a vida dos surdos mais fácil, também ao relacionar os produtos tecnológicos disponíveis, apontando, inclusive a utilização de materiais com acessibilidade em Libras.

Juliana Pellegrinelli Barbosa Costa, no artigo “Tecnologia Assistiva apoiada em Libras: em questão a relação do sujeito surdo em contexto de novas práticas sociais da contemporaneidade” ilustra às p. 65:

“O projeto buscou saber quais são as Tecnologias Assistivas, doravante TAs, apoiadas em Libras mais usadas atualmente no Brasil. O uso de TAs apoiadas em Libras que colocam em foco o bilinguismo do surdo é fato, encontram-se disponíveis e já em uso, aplicativos a partir da plataforma Android, IOS e Windows Phone, realizados por equipes multidisciplinares. A pesquisa apontou como mais usadas as TAs: ProDeaf30, nascido na Universidade de Pernambuco e o Hand Talk31 da Universidade Federal do Paraná. Foi indicada pelos alunos surdos, sujeitos da pesquisa a WEB TV32 em LIBRAS já em uso pela comunidade surda, TV INES”.⁴⁰

A partir de 2017, as pessoas com deficiência auditiva ou surdez terão mais recursos para realizarem a prova do ENEM, pois uma nova tecnologia auxiliará tais candidatos nas provas da edição de 2017. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴¹ ofertar-se-á uma terceira opção de auxílio para esses participantes: a Prova em Vídeo Libras. A novidade será em caráter experimental e na prova em Vídeo Libras os participantes resolverão as questões com apoio de um vídeo, que lhes apresentará a tradução para a Língua Brasileira de Sinais. Em cada sala comportará até 20 (vinte) participantes.

Os candidatos com surdez ou deficiência auditiva também poderão continuar optando pelos dois recursos tradicionais, quais sejam: o Tradutor-intérprete de Língua Brasileira de

⁴⁰ Disponível em: <www.fatecid.com.br/reverte/index.php/revista/article/download/171/141>. Acesso em: 10 mai. 2017.

⁴¹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/711997>. Acesso em: 10 mai. 2017.

Sinais e a Leitura Labial. Aqueles que optarem pelo Tradutor-intérprete terão o auxílio de profissional capacitado em Libras para tradução das orientações gerais e esclarecimentos específicos quanto à compreensão da língua portuguesa escrita, sem a tradução integral da prova, o que configuraria fraude. Os candidatos que solicitarem os recursos acima farão as provas em salas com até 06 (seis) pessoas e com 02 (dois) tradutores.

Frise-se que no recurso de Leitura Labial, o candidato obterá o auxílio de profissional capacitado em comunicação oral de pessoas com deficiência auditiva ou surda e preparado para usar técnicas de interpretação e leitura dos movimentos labiais. Esses profissionais também atuam em dupla, nas salas para até 06 (seis) participantes (INEP, 2017).

No ato da inscrição, o candidato surdo opta por um dos 03 (três) recursos, sendo necessário, anexar laudo médico que comprove a deficiência auditiva ou surdez. Esse participante também tem direito a uma hora adicional para realização da prova, desde que solicite tal benefício no ato da inscrição. Até a edição 2016 era possível fazer esse pedido durante a prova, o que não será mais aceito. O ENEM 2016 contou com a inscrição de 7.131 deficientes auditivos e 2.290 surdos. Juntos, eles representaram 0,1% do total de inscritos. O recurso de Tradutor-Intérprete de Libras foi solicitado por 3.562 participantes e o de Leitura Labial, por 1.624 (INEP, 2017).⁴²

Os atendimentos aos candidatos com deficiência auditiva e surdez fazem parte do grupo que pode se beneficiar do Atendimento Especializado, que atende ainda participantes com autismo, baixa visão, cegueira, deficiência física, deficiência intelectual/mental, déficit de atenção, discalculia, dislexia, surdocegueira e visão monocular. Tais atendimentos pelo INEP fazem parte da política de inclusão. Atualmente são oferecidos os recursos de guia-interprete, tradutor-intérprete de Libras, prova ampliada, prova em braile, prova super ampliada, auxílio para leitura, auxílio para transcrição dentre vários outros mecanismos para promover a acessibilidade.

Todavia, o ENEM de 2017 não servirá mais como certificação do ensino médio que voltará a ser feita pelo ENCCEJA (Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos) e também não será aceita a participação de estudantes que fazem o exame de forma experimental e não definitiva.⁴³

⁴² Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/711997>. Acesso em: 10 mai. 2017.

⁴³ Disponível em: <<http://www.ufjf.br/noticias/2017/05/05/inscricoes-para-o-enem-terao-inicio-nesta-segunda-feira-dia-8/>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

Em sua atual gestão, e em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) o INEP demarca novas ações que visam promover a inclusão, através de medidas equânimes.

Assim, os candidatos surdos terão, do ponto de vista do respeito à diversidade, mais uma conquista em prol da construção de uma sociedade democrática, com meios de suas participações na transformação e acesso ao Ensino Superior.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação tratou da verificação dos possíveis entraves ao aluno surdo, durante o processo de inclusão deste candidato no momento da realização da prova do ENEM, quando da tentativa de ingresso desses no ensino superior.

Ao identificar como entraves a incipiente tecnologia assistiva em Libras e, somente em caráter experimental no ENEM edição 2017 a prova por vídeo Libras, concluiu-se que ao estudante surdo tem sido uma tarefa árdua chegar à universidade, por consequência da invisibilidade da Libras frente à Língua Portuguesa, no decorrer de todo o processo educacional.

Desde o ensino básico até o ensino superior o candidato surdo é sujeito a múltiplos embarreiramentos, como acessibilidade, falta de recurso de leitura labial e intérprete de Língua de Sinais nas salas de aulas, a predominância da cultura ouvintista e a falta de uma perspectiva de educação bilíngue. Todavia, as ações e políticas afirmativas que vêm sendo implantadas na última década, sob pressão dos movimentos surdos estão proporcionando legislações que tendem a promover a inclusão dos surdos na educação. Toma-se como exemplos a Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016, que incluiu pessoas com deficiência nas cotas de ensino superior e o uso em caráter experimental da tecnologia assistiva durante a prova do ENEM 2017, consoante publicizado no Diário Oficial da União (DOU) nº 69, Edital nº 13 de 07 de abril de 2017.

As políticas inclusivas existem na letra da lei, mas, por si só, não garantem o ingresso e a permanência de estudantes surdos na universidade, então torna-se necessário um trabalho multiterritorial, conjunto e articulado entre movimentos surdos, políticas de estado e instâncias institucionais envolvendo órgãos de fomento, grupos de pesquisa, equipes bilíngues especializadas e comunidade universitária.

Proponho que não há que se apostar somente no tradutor-intérprete como único recurso de acessibilidade para o estudante surdo, pois isto é desconsiderar as conquistas históricas da comunidade surda. Há que se investir na educação bilíngue como política educacional voltada às singularidades linguísticas e culturais desses estudantes.

Assegurar condições de equidade ao candidato surdo significa territorializar novos signos e significados à cultura, seus valores, seus hábitos, suas leis, bem como à política que movimenta tais questões na busca por uma educação bilíngue no Brasil.

Entendo que a relevância desta pesquisa é contribuir para a construção de uma sociedade verdadeiramente humana, acessível e com respeito à diversidade, para que todos dela compartilhem deferências às características de cada pessoa ou grupo, propiciando, assim, várias oportunidades de socialização, de modo que possam propor soluções conjuntas às diferenciações, tal como afirma Haesbaert (1999, p. 188): “Precisamos descobrir o caminho intermediário entre um território-mundo de valores universais que defendam a dignidade e a fraternidade humana, e os múltiplos territórios singulares da experiência, dos símbolos e das lutas *do nosso grupo e/ou da nossa vida cotidiana*”.

E nestes “territórios-mundo” conheceu-se como exemplos de multiterritorialidades que a prática da inclusão social e o ingresso dos surdos no mercado de trabalho é algo ainda incipiente neste país, mas que vem sendo corroborado pelos estudos da temática de inclusão de pessoas com surdez.

Identifiquei que um dos entraves que o surdo enfrenta não é a ausência de leis, mas sim, a efetividade destas, posto que a inclusão da pessoa surda no mercado de trabalho ainda é deficitária por conta da dificuldade de comunicação entre os surdos e ouvintes, uma vez que o “ouvintismo” é a cultura majoritária.

Provavelmente a inclusão não possa ser repensada só nos cursos das licenciaturas, pois à medida que o surdo tem acessibilidade garantida, ele tem oportunidades e vivências relacionais para participar dos eventos culturais e sociais para viver sua plena cidadania, que alcançam a universidade.

Penso que seria importante que a Libras pudesse ser equiparada à Língua Portuguesa, garantindo-se, conseqüentemente ao surdo, o direito de acesso a todo tipo de serviço e trabalho em sua língua natural. E nessa inclusão e acessibilidade, evidencia-se que a aprendizagem de línguas, além de favorecer o processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos surdos, propicia também a valorização da identidade do indivíduo surdo em suas relações sociais, profissionais e pessoais.

Nesse sentido, advoga-se pelo viés cultural da escuta, que traduz-se em aprendizagem da Língua de Sinais e a disposição para leitura e produção das linguagens do corpo. Pois, a escuta é o espaço tensionado pelo paradigma da visão e a sua relação com o domínio da fala e da audição. Afinal, os surdos são um grupo que realmente investe na decisão de ser diferente, ou seja, transformam o anormal em normal, no cotidiano da vida e lutam pelo direito à disputa equânime à educação universitária e o seu justo acesso ao ingresso no Exame Nacional do Ensino Médio.

Tratam-se de mudanças culturais e sociais, quebras de paradigmas que requerem um novo posicionamento frente ao sujeito com deficiência e, neste aspecto, a universidade, em sua academia, é o território de pesquisa, formação e profissionalização, cabendo à mesma a responsabilidade de criar recursos educacionais que propiciem a forma como concebe-se o aluno com deficiência, aquele que, no processo de inclusão no ensino superior, necessita de oportunidade, respeito, e envolvimento na construção da ordem social, para fazer da sociedade brasileira mais democrática e igualitária – *linguisticamente falando*.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 8. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2002.
- ATCHABAHIAN, Serge. **Princípio da Igualdade e Ações Afirmativas**. 2. ed. rev. e ampl. RCS: São Paulo, 2006.
- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BATISTA, Maria de Fátima B. de M. **A semiótica: caminhar histórico e perspectivas atuais**. Rev. de Letras, Fortaleza, v. 25, n. 1/2, p. 60-68, jan./dez. 2003. Disponível em: <<http://repositorio.ufc.br/ri/handle/riufc/16499>>. Acesso em: 05 abr. 2017.
- BOBBIO, Norberto. **Teoria do Ordenamento Jurídico**. 2.ed. São Paulo: EDIPRO, 2014.
- _____. **Teoria da Norma Jurídica**. 6.ed. São Paulo: EDIPRO, 2016.
- _____. **Igualdade e Liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.
- BOURDIEU, Pierre Félix; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre Félix. **O poder simbólico**. 2. ed. Lisboa: Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto n.º 62.150, de 19 de janeiro de 1968**. Promulga a Convenção nº 111 da OIT sobre discriminação em matéria de emprego e profissão. Brasília: José de Magalhães Pinto, 1968.

_____. **Decreto n.º 2.592, de 15 de maio de 1998**. Aprova o Plano Geral de Metas para Universalização dos Serviços Telefônicos Fixos Comutado Prestado no Regime Público. Brasília: Luiz Carlos Mendonça de Barros, 1998.

_____. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: José Carlos Dias, 1999.

_____. **Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Celso Lafer, 2001.

_____. **Decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098/2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: José Dirceu de Oliveira e Silva, 2004.

_____. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. Brasília: Fernando Haddad, 2005.

_____. **Decreto n.º 6.214 de 26 de setembro de 2007**. Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742/93, e a Lei nº 10.741/2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto nº 3.048/99, e dá outras providências. Brasília: Luiz Marinho, 2007.

_____. **Decreto n.º 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Celso Luiz Nunes Amorim, 2009.

_____. **Decreto n.º 7.724 de 16 de maio de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.527/2011, que dispõe sobre o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do *caput* do art. 5º no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição. Brasília: José Eduardo Cardozo, 2012.

_____. **Decreto n.º 8.954, de 10 de janeiro de 2017.** Instituiu o Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência e dá outras providências. Brasília: Alexandre de Moraes, 2017.

_____. **Diário Oficial da União (DOU).** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Poder Executivo, Brasília, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2017.

_____. **Instrução Normativa Nº 5 da Secretaria Nacional do Trabalho, de 30 de agosto de 1991/Ministério do Trabalho e da Previdência Social.** Dispõe sobre a fiscalização do trabalho das pessoas portadoras de deficiência. Brasília: João de Lima Teixeira Filho. 1991. Disponível em: <<http://www.mpdft.mp.br/>> Acesso em: 29 abr. 2017.

_____. **Lei n.º 6.202, de 17 de abril de 1975.** Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei nº 1.044/69 e dá outras providências. Brasília: Ney Braga, 1975.

_____. **Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: Antônio Magri, 1991.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Paulo Renato Souza, 1996.

_____. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2000. Brasília: José Gregori, 2000.

_____. **Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Paulo Renato Souza, 2001.

_____. **Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: Pedro Malan, 2001.

_____. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Paulo Renato Souza, 2002.

_____. **Lei n.º 12.319, de 01 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília: Luiz Paulo Teles Ferreira Barreto, 2010.

_____. **Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do §º 3º do art. 37 e no §º 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112/90; revoga a Lei nº 11.111/2005 e dispositivos da Lei nº 8.159/91; e dá outras providências. Brasília: Dilma Rousseff, 2011.

_____. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Aloizio Mercadante, 2012.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Guido Mantega, 2014.

_____. **Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Marivaldo de Castro Pereira, 2015.

_____. **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711/12, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Alexandre de Moraes, 2016.

_____. **MEC, Ministério da Educação e Cultura. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. QUADROS, Ronice Müller de. (org.). Brasília: MEC SEESP, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

_____. **Portaria n.º 438/MEC, de 28 de maio de 1998.** Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília: Paulo Renato Souza, 1998.

_____. **Portaria n.º 3.284/Ministério da Educação e Cultura, de 07 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: Rubem Fonseca Filho, 2003.

_____. **Portaria n.º 468/Ministério da Educação e Cultura, de 03 de abril de 2017.** Dispõe sobre as diretrizes, os procedimentos e os prazos do ENEM 2017. Edital nº 13 de 07 de Abril de 2017. Brasília: Maria Inês Fini, 2017.

_____. **Portaria n.º 3/Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, de 07 de maio de 2007.** Institucionaliza o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico – eMAG no âmbito do Sistema de Administração dos Recursos de Informação e Informática - SISP. Brasília: Rogério Santana, 2007.

_____. **Portaria n.º 142/Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Presidência da República, de 16 de novembro de 2006.** Instituiu o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT. Brasília, 2006.

_____. **Resolução n.º 4/MEC, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: César Callegari, 2009.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS DA SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS. (Orgs.) Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Tecnologia Assistiva** Brasília: CORDE, 2009.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **Tecnologia Assistiva apoiada em Libras:** em questão a relação do sujeito surdo em contexto de novas práticas sociais da contemporaneidade. Faculdade de Tecnologia de Barueri/SP – Centro Paula Souza. 2015. Disponível em:

<www.fatecid.com.br/reverte/index.php/revista/article/download/171/141>. Acesso em: 09 abr. 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 07 de junho de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

DIAS, Leila Christina; FERRARI, Maristela (orgs.). **Territorialidades Humanas e Redes Sociais.** 2. ed. Florianópolis: Insular, 2013.

DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (orgs.). **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Envolvimento e Distanciamento.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. **Os Estabelecidos e os Outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ENES, Eliene N. S.; BICALHO, Maria Gabriela P. **Territorialidades da Educação Especial.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

FENEIS, **Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.** Disponível em: <<http://www.feneis.com.br/page/index.asp>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 5.ed. Curitiba: Positivo Livros, 2014.

FIGUEIREDO, Antônio M.; SOUZA, Soraia Riva Goudinho. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses:** da redação científica à apresentação do texto final. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FUSCO, E. **X-LIBRAS: um ambiente virtual para a Língua Brasileira de Sinais.** Marília, 2004. Dissertação (Mestrado em Computação). Centro Eurípedes de Marília – Fundação de Ensino Eurípedes Soares da Rocha, Marília, São Paulo, 2004.

GALVÃO FILHO, Teófilo A. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M.N. (orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade.** 1 ed. Porto Alegre: Redes Editos, p. 207-235, 2009. Artigo disponível em: <www.galvaofilho.net/TA_dequesetrata.htm>. Acesso em: 04 mar. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GIL, Marta. **O que as empresas podem fazer pela inclusão de pessoas com deficiência.** São Paulo: Instituto Ethos, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

HADOT, Pierre. **Wittgenstein e os limites da linguagem.** São Paulo: É Realizações Editora, 2014.

HAESBAERT, R. **Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste.** Niterói: EdUFF, 1997.

_____. **Identidades territoriais.** In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. Manifestações da Cultura no Espaço. p. 169 – 190. Rio de Janeiro: edUERJ, 1999.

_____. **Território, Cultura e Des-Territorialização.** IN: Rosendahl, Zeny; Corrêa, Roberto Lobato: Organizadores. Religião, Indentidade e Território. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

_____. **Da desterritorialização à multiterritorialidade.** In: Encontro de Geógrafos da América Latina, 10, 2005, São Paulo. Anais, São Paulo, USP, p.6774- 6792, 2005.

_____. **Território e multiterritorialidade: um debate.** Niterói: GEOgraphia. Ano IX, N. 17, 2007.

_____. **O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

KLEIN, M. **Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 2013.

MARQUES, Edgar. **Wittgenstein e o Tractatus.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

MARTINS, Argemiro Cardoso Moreira e MITUZANI, Larissa. **Direito das Minorias Interpretado**: o compromisso democrático do direito brasileiro. (2011, p. 319- 352) Disponível em: www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/direito_das_minorias_interpretado.pdf. Acesso em: 02 abr. 2017.

MAZZOTTA, Marcos José S. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, Celso Antônio B. de. **O conteúdo jurídico do Princípio da Igualdade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2015.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORRIS, Clarence. **Os grandes filósofos do Direito**: leituras escolhidas em Direito. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

NEF, Frédéric. **A linguagem**: uma abordagem filosófica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

NOVAES, Edmarcius C. **Surdos**: educação, Direito e Cidadania. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

PAIVA, A. P. *et al.* **A inclusão do surdo no mercado de trabalho**. 2013. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/download/685/971>>. Acesso em: 01 Mai. 2017.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; CHOI, Daniel; VIEIRA, Maria Inês; GASPARG, Priscila; NAKASATO, Ricardo. **Libras**: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PERLIN, Gladis. **O Lugar da Cultura Surda**. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). *A Invenção da Surdez: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin Lílian. **História cultural dos surdos**: desafio contemporâneo. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, p. 17-31. Edição Especial, 2014. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/03.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2017.

PERLIN, Gladis; QUADROS, Ronice Müller. **Ouvinte**: um outro do ser surdo. In: QUADROS, Ronice Müller (Org.). *Estudos surdos I*. Capítulo 5. p. 166. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

PERLIN, Gladis. & STROBEL, Karin. **Teoria da Educação e Estudos Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

PRESTES, Maria L. de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento**: do planejamento aos textos, da escola à academia. 2. ed. São Paulo: Rêspel, 2003.

PORTAL DA EDUCAÇÃO: **A história do tradutor intérprete de língua de sinais.** Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/13490/a-historiado-profissional-tradutor-e-interprete-de-lingua-desinais#ixzz3ZH8MLjyB>. Acesso em: 04 de maio de 2015.

QUADROS, Ronice Müller de. KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: MEC; SEESP, 2004.

_____. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Estudos surdos I.** Petrópolis: Arara Azul, 2006.

QUINALIA, Cristina. L.; SLONIAK, Marco Aurélio; DORES, Moacir das; LIRA, Sandra Cristina C. **Política pública de educação uma análise do ENEM: exame nacional do ensino médio no Distrito Federal.** 2013. 18f. Publicações acadêmicas UNICEUB, 2013. Disponível em: <<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/jus/article/viewFile/2259/1891>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.

REZENDE, Patrícia Luíza F. **Implante coclear: normalização e resistência surda.** 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

RAMOS, Clélia Regina. **I Fórum Online Internacional Compartilhando Experiência: guia-Interpretação, Interpretação e Mediação para Pessoas com Surdocegueira e Surdez.** São Paulo: nov. 2010. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/EditoraAzul/ta-para-surdos>>. Acesso em 14 abr. 2017.

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. **Ação Afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade.** Brasília: Revista de Informação legislativa, ano 33, n. 131. 1996.

ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil. Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de surdos em seu percurso de 150 anos.** V. 1, 2.ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Escola inclusiva: confrontando o paradigma.** In: Revista Espaço. Rio de Janeiro: 1997.

_____. **Cultura, Poder e Educação de Surdos.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

_____. **A educação que nós, surdos, queremos e temos direito.** Rev. FENEIS, ano VI. N. 30, 2006. Disponível em: <www.ebah.com.br/content/ABAAA-LgAD/revista-feneis-2006?part=6>. Acesso em: 01 mar. 2017.

SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Alexandre Lima; RIGOTTO, Raquel Maria. **Território e Territorialização:** incorporando as relações produção, trabalho, ambiente e saúde na atenção básica à saúde. Revista Trab. Educ. Saúde, v. 8 n. 3, p. 387-406, nov.2010/fev.2011. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n3/03.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. **Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: um estudo sobre as identidades.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Por que o termo “Tecnologia Assistiva”?** 1996. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

_____. **Inclusão – Construindo uma sociedade para todos.** 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

_____. **Nomenclatura na área de surdez.** 2010. Disponível em: <www.planetaeducacao.com.br/portal/artigos.asp?artigo=1894>. Acesso em 16 abr. 2017.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. (org.). **Políticas públicas:** educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003.

SKLIAR, C. **Surdez:** um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

_____. **Atualidade da Educação bilíngue para surdos.** 1. v. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Educação e exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é “do outro”.** In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação:** Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. **O território**: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de. CORRÊA, Roberto Lobato (et. all). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SOUZA, M. L. “Território” da divergência e (da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In. SAQUET, M. A. e SPOSITO, E. S. (orgs.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, p. 57 a 72, 2009.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STROBEL, Karin Lílian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

_____. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

STROBEL, Karin Lílian e DIAS, Silvana M. Silva. **Surdez**: abordagem geral. Rio de Janeiro: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, 1995.

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação de Surdos e Novas Tecnologias**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

SUTTON-SPENCE, Rachel; QUADROS, Ronice Müller de. **Poesia em língua de sinais**: traços da identidade surda. In: QUADROS, R. M. de (org). Estudos surdos I Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

TELES, Helane F. Rocha. **A aceitação do deficiente auditivo no mercado de trabalho**. 2011. Disponível em: < <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/685>>. Acesso em: 01 Mai. 2017.

TIFFIN, John; RAJASINGHAM, Lalita. **A universidade virtual e global**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TORRES, João Carlos B. **Manual de ética**: questões de ética teórica e aplicada. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO, **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. UNESCO: Salamanca, 1994. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

_____. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2002. Brasil. Disponível em:<http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/lecotec/mediawiki/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o_Universal_sobre_a_diversidade_cultural>. Acesso em 01 mar. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras Completas – Tomo Cinco – Fundamentos de Defectología**. Playa, Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Ética e linguagem**: uma introdução ao Tractatus de Wittgenstein. Florianópolis: Unisinos-UFSC, 2005.